Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9470465
Centre d'intérêt: 875

Morin, Chantal.

Révision collaborative d'un cours en sciences infirmières : un aspect d'une pratique cohérente et plus articulée / Chantal Morin. -- [Hull?] : C. Morin, 1992.
ix, 110, [138] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Résumé: f. iii-v. "Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation". "Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du Programme de maîtrise extensionné de l'UQAR à l'UQAH". Comprend des bibliogr. Dépouillement partiel: Evaluation collaborative du plan de cours "Sciences infirmières III. Théorie" : rapport du comité de recherche-action présenté à la Direction, aux membres du personnel du programme de Sciences infirmières de La Cité collégiale (campus d'Ottawa) et au secteur Appui et développement / par Chantal Morin... [et al.].

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Infirmière * Evaluation de cours * Elaboration de plans de cours * Evaluation de programmes * Recherche-action * Resolution de problème * Questionnaire * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Ontario * Cité collégiale

Identificateur(s) de sujet: Sciences infirmières * Modèle d'élaboration de programmes d'Oliva * Approche gestaltiste

Recherche effectuée à la Cité collégiale d'Ottawa sur l'évaluation du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie". Il s'agissait d'évaluer la cohérence interne entre ce plan de cours, la mission de l'établissement, les buts officiels du programme, les politiques internes et spécifiques à l'établissement et au programme, les objectifs institutionnels du cours et son opérationnalisation dans le plan de cours, les caractéristiques et les besoins émergeant de la clientèle adulte et le vécu réel du cours en salle de classe. La recherche s'est inspirée des fondements méthodologiques de la recherche-action et a eu recours au modèle d'élaboration de programmes d'Oliva ainsi qu'à la méthodologie de résolution de problèmes. Un consensus a été établi avec les enseignantes autour des valeurs à véhiculer dans le cadre de ce cours ainsi qu'à l'idée de maintenir un lien étroit entre les exigences de la pratique d'infirmière et celles de l'élaboration de plans de cours cohérents.

Type de document:

94-70465

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

Présenté à

L'Université du Québec à Hull

comme exigence partielle

de la maîtrise en éducation

Chantal Morin

REVISION COLLABORATIVE D'UN COURS EN SCIENCES INFIRMIÈRES: UN ASPECT D'UNE PRATIQUE COHÉRENTE ET PLUS ARTICULÉE

JUIN 1992

Ce mémoire a été réalisé à l'Université du Québec à Hull dans le cadre du programme de maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH

REMERCIEMENTS

> ... la société n'est donc un ensemble statique d'institutions sociales qu'en apparence; en fait, elle se trouve continuellement réanimée ou réaffirmée de façon créatrice par les actes individuels de communication qu'échangent ses membres.
>
> E. Sapir, Linguistique.

Je tiens à remercier spécialement André Dolbec (Université du Québec à Hull) pour les lectures attentives, critiques et stimulantes des écrits. Je n'oublie pas aussi tous les professeurs de cette institution scolaire qui m'ont communiqué le désir de réaliser cette recherche.

Au cours des années, le soutien de la Directrice du programme de Sciences infirmières de La Cité collégiale, Madame Linda Assad-Butcher, celui des membres du personnel et des étudiants des trois années d'études ont sans aucun doute permis de mener le projet à terme. Que ces personnes sachent que je suis très reconnaissante pour tout ce qu'elles m'ont apporté et inspiré.

Parmi tous ceux et celles qui ont apporté généreusement leur contribution à la recherche, je remercie vivement mes collaboratrices: Lise Boulet-Groulx, Myrtha Lapierre-Peters et Nora Olivier. Leur intérêt, leur enthousiasme et le souci inébranlable de rencontrer les objectifs poursuivis par la recherche m'ont apporté une aide précieuse.

Je remercie également Christine Guay pour avoir dactylographié le mémoire ainsi que tous mes proches significatifs pour leur encouragement à ce que ma pensée soit congruente avec mon écriture, mon vécu et mon action.

NOTE: Toutes les fois que cela peut s'appliquer, la forme masculine non marquée désigne aussi bien les femmes que les hommes.

RÉSUMÉ

Tant en Ontario qu'ailleurs dans d'autres provinces, les normes et les critères de compétences de la profession infirmière indiquent clairement à la véritable professionnelle comment elle doit exercer ses fonctions. Ce en quoi, la formation devient le pivot essentiel de cette profession.

C'est en faisant un retour sur l'évaluation des programmes d'études que la chercheure a investigué sérieusement le domaine de la formation en Sciences infirmières. En s'inspirant des fondements méthodologiques de la recherche-action, une recherche s'est effectuée à La Cité collégiale d'Ottawa, sur une période de six mois, et elle s'est concentrée sur l'évaluation du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie". Une équipe de quatre enseignantes a travaillé à ce projet dans le but de stimuler et de soutenir cette tentative.

Pour y parvenir, le modèle d'analyse d'Oliva (1982) et celui d'une méthodologie de résolution de problèmes ont été utilisés.

L'équipe de recherche a révisé le plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" offert à La Cité collégiale dans le but d'évaluer la cohérence interne entre ce plan de cours, la mission de l'institution, les buts officiels du programme, les politiques internes et spécifiques à l'institution et au programme, les objectifs institutionnels du cours,

l'opérationnalisation concrète du cours telle que décrite dans le plan de cours, les caractéristiques et les besoins émergeant de la clientèle adulte et le vécu réel du cours en salle de classe. Ceci a permis d'en arriver à un consensus avec les enseignantes participant à la recherche autour des valeurs à véhiculer dans le cadre de ce cours. Tout en respectant l'échéancier prévu, un plan d'action a été proposé aux autres enseignants du programme d'études, quant à l'élaboration d'un plan de cours cohérent et un rapport a été déposé à la fin de la recherche.

Avec le dynamisme d'une équipe appelée "Comité de recherche-action", la volonté des autres enseignants, la ténacité de la directrice et de la coordonnatrice du programme d'études et l'implication des étudiants et des membres du comité consultatif, nous avons pris conscience de la qualité du processus et de l'action qui était en cours pendant la recherche.

Les retombées de cette recherche tant au niveau du comité que du milieu ont été examinées et ont permis aux enseignants du programme d'études d'être sensibilisés à l'idée de maintenir un lien très étroit entre les exigences de la pratique d'infirmière et celles de l'élaboration de plans de cours cohérents. Plus précisément, cette recherche a permis aux enseignants de prendre conscience de l'importance de modifier les plans du cours de "Sciences infirmières - Théorie" des autres étapes du programme. A la fin de la recherche, le comité s'est aperçu que les enseignants prévoyaient préciser les objectifs d'apprentissage selon un niveau taxonomique plus élevé et élaboraient un contenu

d'enseignement répondant mieux aux besoins de la clientèle de ce programme d'études. En raison du temps limité, tous s'entendaient pour qu'en mai 1993, une planification soigneuse des changements à être apportés à tous les plans de cours en Sciences infirmières se fassent dès le début de cette période de temps. Par contre, même pendant la recherche, certains enseignants utilisaient davantage d'études de cas comme stratégie d'enseignement en salle de classe et tenaient compte de l'intérêt des étudiants à s'impliquer face à leurs apprentissages. Le comité de recherche s'est aussi aperçu que le contenu des examens finaux à chacune des années avait été modifié. Des questions touchant l'analyse de situations s'y retrouvaient plutôt que seulement des questions pouvant évaluer les connaissances.

Les résultats de cette recherche ont donc fait l'objet d'un suivi par chaque équipe de travail des trois années d'études. Chacune se disant responsable d'apporter les changements nécessaires à tous les plans de cours du programme d'études.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS i

RÉSUMÉ iii

TABLE DES MATIERES vi

LISTE DES TABLEAUX viii

LISTE DES FIGURES ix

INTRODUCTION 1

CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE 3

1.1 Le lieu de la recherche 3

1.2 La situation problématique 7

1.3 Le problème retenu 12

1.4 Les objectifs poursuivis 12

CHAPITRE II LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE 15

2.1 Les fondements méthodologiques de la recherche 16

2.1.1 Le processus de recherche-action; la méthode de résolution de problèmes et la génération de savoirs 16

2.1.2 L'approche gestaltiste 24

2.2 Le processus d'analyse et d'évaluation des programmes 28

CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 35

CHAPITRE IV L'INTERVENTION 42

4.1 Un compte rendu 42

4.2 Le rapport de la revision collaborative du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" 62

Appendice 2

LE RAPPORT FINAL D'ÉVALUATION

ÉVALUATION COLLABORATIVE DU PLAN DE COURS

"SCIENCES INFIRMIERES III - THÉORIE"

Rapport du comité de recherche-action
présenté à la Direction, aux membres du
personnel du programme de Sciences infirmières
de La Cité collégiale (campus d'Ottawa)
et au secteur Appui et Développement.

par

Chantal Morin
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

Juin 1992

TABLE DES MATIERES

	PAGE
Introduction	1
Chapitre 1: La problématique et les buts de la recherche	2
Chapitre 2: Le cadre théorique	8
Chapitre 3: La méthodologie suivie par l'équipe	12
Chapitre 4: Les résultats de l'évaluation du plan de cours "Sciences infirmières III- Théorie	15
Chapitre 5: Les apprentissages effectués par l'équipe et le plan d'action proposé	62
Conclusion	73
Références	74

"Intervenir, c'est influencer, éduquer, c'est donner une direction à cette influence. Etre à la recherche de la cohérence, c'est de vouloir maximiser les probalités d'une influence réelle".

(Claude Paquette, 1985)

Note: Dans ce texte, le genre masculin est utilisé pour désigner toute personne sans distinction de sexe.

INTRODUCTION

Ce rapport tentera de présenter, le plus clairement possible, un compte rendu d'une recherche effectuée dans le cadre du programme de Sciences infirmières.

Dans un premier temps, la problématique initiale sera cernée et par la suite le cadre théorique qui a servi d'ancrage à l'équipe de recherche sera présenté.

A la lumière de ces réflexions, la méthodologie appliquée pour atteindre les objectifs poursuivis par la recherche sera expliquée. Une description de la démarche suivie sera ensuite présentée, de même que les résultats de l'évaluation du plan de cours "Sciences infirmières III - Théorie".

Les apprentissages effectués par l'équipe et le plan d'action proposé termineront cette présentation. Ce rapport veut donc faire état du travail effectué jusqu'à présent et jeter les balises qui guideront le suivi.

CHAPITRE 1

La problématique et les buts de la recherche.

Le présent chapitre se veut une description de la problématique retenue pour le projet. C'est par le biais d'un processus visant à favoriser un retour sur les notions de programme d'études ou de curriculum et sur les principes reliés à l'apprentissage chez l'adulte, que nous avons investigué le domaine de la formation en Sciences infirmières. A l'instar de ces idées, nous avons tenté d'expliquer la problématique le plus clairement possible.

Il y a plus de deux ans, la création de La Cité collégiale a permis de dispenser un programme de Sciences infirmières, d'une durée de trois ans et ce, au campus d'Ottawa.

Nous observions que certaines enseignantes du programme étaient appelées à utiliser le plan de cours actuel tant auprès de plus de trente-cinq étudiants en salle de classe inscrits au cours de "Sciences infirmières III - Théorie", qu'auprès de d'autres collègues de travail avec qui elles partageaient équitablement l'enseignement de ce cours de quatre-vingt-dix heures.

Ce travail était questionnant pour nous. En effet, nous nous trouvions dans une position nous permettant de nous interroger au sujet de la cohérence du plan de cours en ce qui a trait aux objectifs identifiés, son contenu, sa ou

ses stratégies d'enseignement et son mode d'évaluation et ce, par rapport aux normes d'exercice de la profession instituées par le Collège des infirmières et infirmiers de l'Ontario, celles établies par le Ministère des Collèges et Universités de l'Ontario, de même que la mission éducative de La Cité collégiale. En raison du nombre d'étudiants en salle de classe et du cours magistral à être dispensé, de quelle façon pouvions-nous, en tant qu'enseignants, inciter les étudiants à réfléchir et à analyser des situations pouvant être observées dans leur pratique, ou bien à être des gens autonomes par exemple? Notre enseignement n'était-il pas souvent un processus cumulatif? Transmettions-nous aux étudiants des connaissances qui tenaient compte de leurs besoins et de leur intérêt?

Au début du projet, les membres de l'équipe étaient d'accord pour que les étudiants atteignent les objectifs de type cognitif et ce, à l'intérieur de la durée du cours "Sciences infirmières III - Théorie". Mais qu'en était-il du domaine affectif? Le plan de cours permettait-il aux étudiants de développer des attitudes et des valeurs précises?

Pourtant, les buts éducatifs de La Cité collégiale sont clairs. Les programmes doivent viser le développement personnel de l'individu et non seulement fournir des connaissances. N'est-ce pas ici alors que l'approche utilisée par l'enseignant en salle de classe prend de l'importance? Les enseignants ne doivent-ils donc pas intervenir en ce sens, en créant un climat favorisant la confiance et l'épanouissement individuel? Pour y parvenir n'est-

ce pas à l'enseignant d'accepter de se faire confiance et de faire confiance à ses étudiants en salle de classe?

Selon nous, un plan de cours, où les différents enseignants tenteraient en concertation de se rapprocher le plus possible d'une convergence entre l'apprentissage souhaité par l'étudiant, le programme de Sciences infirmières et La Cité collégiale et ce, conformément à une logique entre les différentes dimensions impliquées, permettrait de s'assurer d'un apprentissage global qui répondrait aux exigences actuelles en éducation.

Pour nous rapprocher de cette idée, nous voulions donc nous attarder à l'étude plus spécifique d'un plan de cours en nous rappelant que: "l'école existe pour l'étudiant et non l'inverse". Nous devions donc voir s'il existait un écart ou une contradiction entre les besoins d'une clientèle adulte inscrite au cours choisi, les buts officiels du programme de Sciences infirmières et ses politiques internes et spécifiques, de même que la mission de La Cité collégiale par exemple.

Il devenait donc important de préciser le sens du concept de "cohérence" pour ensuite établir plus clairement les dimensions sur lesquelles les enseignants pouvaient s'attendre à retrouver cette cohérence.

Pour Robert (1967)[1] la cohérence se définit comme étant une liaison ou un rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles. Conformément à cette définition, les dimensions entre lesquelles on s'attendrait à retrouver cette cohérence ont été retenues à la lumière de certaines références. Un rapport étroit d'idées ou une cohérence a donc pu se préciser de cette façon:

- la mission de l'institution,
- les buts officiels du programme,
- les politiques internes et spécifiques à l'institution et au programme,
- les objectifs institutionnels du cours: Sciences infirmières III - Théorie,
- l'opérationnalisation concrète de ce cours telle que décrite dans le plan de cours,
- les caractéristiques et les besoins émergeant de la spécificité de la clientèle adulte,
- le vécu réel du cours en salle de classe.

L'étude a donc porté sur la cohérence du cours "Sciences infirmières III - Théorie" tel que proposé et dispensé actuellement dans le cadre d'un programme collégial, en Sciences infirmières. Cette cohérence a été étudiée entre plusieurs dimensions telles que mentionnées précédemment.

---

[1] Robert, P. (1967). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, société du Nouveau Littré, p. 298.

Pour guider cette démarche, une recherche-action a été entreprise afin d'atteindre les buts poursuivis. Les objectifs spécifiques vis-à-vis l'action étaient:

- d'examiner le plan de cours ou le cahier de travail de "Sciences infirmières III - Théorie" dans le but d'évaluer la cohérence interne entre ce plan de cours, la mission de l'institution, les buts officiels du programme, les politiques internes et spécifiques à l'institution et au programme, les objectifs institutionnels du cours, l'opérationnalisation concrète du cours telle que décrite dans le plan de cours, les caractéristiques et les besoins émergeant de la clientèle adulte et le vécu réel du cours en salle de classe;
- d'en arriver à un consensus ou à un accommodement avec les enseignants participant au projet autour des valeurs à véhiculer dans le cadre du cours choisi;
- de proposer aux autres enseignants du programme d'études des changements de nature théorique, quant à l'élaboration d'un plan de cours cohérent.

Les objectifs spécifiques vis-à-vis le volet recherche étaient:

- de vérifier la pertinence de l'utilisation du modèle d'élaboration du curriculum par l'auteur Oliva (1988)[2] pour le plan de cours de Sciences infirmières III - Théorie;

---

[2] Oliva, Peter F. (1988). Developing the curriculum. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 230 pages.

- de vérifier l'efficacité de la méthodologie utilisée par le modèle de recherche-action de McNiff (1988)[3] dans le cadre d'une évaluation collaborative du plan de cours de Sciences infirmières III - Théorie.

Afin d'assurer une démarche collaborative, l'équipe de recherche a été formée suite au mandat reçu de la directrice du programme. L'évaluation du cours a été effectuée à la lumière d'un modèle spécifique de programme d'études ou de curriculum, dans le but d'assurer la cohérence du plan de cours.

---

[3] McNiff, J. (1988). Action - Research: principles and practice. London, McMillan education, 164 pages.

CHAPITRE 2

Le cadre théorique.

Ce chapitre se propose de présenter une brève recension des écrits qui tiennent lieu du cadre théorique préliminaire.

L'essentiel de l'orientation donnée aux écrits a considéré ces trois volets:

A - Le processus de résolution de problèmes et de génération de savoirs, pour sensibiliser les collègues et pour évaluer le plan de cours.

B - L'approche gestaltiste pour faciliter le développement de l'équipe de recherche.

C - Le processus d'analyse et d'évaluation du plan de cours.

En se référant à la façon dont est conçu présentement le plan de cours "Sciences infirmières III - Théorie", plusieurs objectifs principalement de type cognitif se retrouvent dans le document, de même qu'une liste des ressources et des stratégies utilisées pour l'enseignement.

En nous familiarisant avec la notion de curriculum et de programme d'enseignement/apprentissage, une large revue de la littérature nous a permis

de choisir des auteurs dont la pensée devait influencer notre action.

C'est Nadeau (1981)[4] qui a défini un plan de cours comme étant un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu planifié de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte des objectifs par exemple.

Cette définition à elle seule comporte plusieurs implications. Avec Goulet (1986)[5], nous admettons que l'étudiant est la ressource active essentielle nécessaire qui actualise en lui-même un processus d'apprentissage. Il faudra donc permettre à l'étudiant d'apprendre dans un milieu où il pourra bénéficier d'une façon globale, de diverses activités qui ont été planifiées avec l'enseignant par exemple. En partant des vrais besoins des étudiants, ne pourrions-nous pas alors leur donner un rôle actif?

En acceptant ces propos, nous avons donc supposé qu'il existerait une action planifiée entre l'apprentissage souhaité par le programme de Sciences infirmières, La Cité collégiale et l'apprentissage réalisé par les étudiants. Le plan de cours était donc pour nous un outil nous permettant d'opérationnaliser les objectifs poursuivis tout au cours d'une formation en Sciences infirmières.

---

[4] Nadeau, M.A.(1981): L'évaluation des programmes d'études: théorie et pratique. Québec. Les presses de l'Université Laval, 1981, pages 173-174.

[5] Goulet, G. (1986). Vers une théorie de l'éducation/apprentissage. Revue internationale de pédagogie. V. 32, no. 4, p. 446.

Oliva (1988)[6] nous a démontré l'importance à accorder aux phases de planification et d'opérationnalisation d'un programme ou d'un plan de cours.

Nos lectures et nos réflexions nous ont amenées à choisir son modèle en raison du fait qu'il soit compréhensif, systémique et qu'il reconnaisse, entre autres les besoins des étudiants en général, de la société et de la philosophie de l'éducation incluant les valeurs par rapport à l'apprentissage. Ce modèle devenait alors pour nous un point d'ancrage pour nous guider à évaluer le plan de cours. Une adaptation en a d'ailleurs été faite dès le début de la recherche.

Oliva(1988) détermine certaines étapes pour élaborer un programme de cours ou un plan de cours. Lors de la recherche, il est revenu au comité de suivre les étapes que nous avons adaptées pour pouvoir atteindre les objectifs visés. (Oliva 1988. p. 177)

1. Spécifier les besoins des étudiants en général.
2. Spécifier les besoins de la société.
3. Écrire un énoncé de philosophie et les buts de l'éducation.
4. Spécifier les besoins des étudiants de l'institution scolaire.
5. Spécifier les besoins de la communauté desservie.
6. Spécifier les besoins de contenu du programme de Sciences infirmières.

---

[6] Oliva, P. (1988). Developing the Curriculum. Boston, Little, Brown and Company, p.10.

7. Spécifier les buts curriculaires de l'institution scolaire.
8. Spécifier les objectifs curriculaires de l'institution scolaire.
9. Organiser et implanter le curriculum.
10. Spécifier les buts poursuivis par le plan de cours.
11. Spécifier les objectifs poursuivis par le plan de cours.
12. Choisir les stratégies d'enseignement.
13. Choisir les modes d'évaluation des étudiants.

Suite à nos prises de conscience, nous nous devions d'utiliser une méthodologie pour mener à terme ce projet. Le prochain chapitre fera donc état de la méthodologie choisie pour le travail.

CHAPITRE 3

La méthodologie suivie par l'équipe

Ce chapitre fait état de la méthodologie qui a été utilisée pour mener à terme ce projet.

Partant de la problématique principale qui a été discutée précédemment, la participation volontaire des collègues de travail a été encouragée.

La création d'un comité de recherche-action s'est faite dans le cadre de la formation en Sciences infirmières, dispensée à La Cité collégiale (campus d'Ottawa). Quatre enseignantes de diverses étapes du programme se sont engagées tout au long du projet. La coordonnatrice du programme d'Études a aussi participé à quelques réunions en nous offrant le soutien nécessaire à la poursuite du travail.

Les buts poursuivis par l'équipe ont été clairement énumérés et discutés auprès de la directrice du programme, de même que ces informations avaient été partagées avec la coordonnatrice du programme d'études.

Des réunions hebdomadaires d'une heure devaient avoir lieu à chaque semaine avec ce comité. En raison de l'horaire individuel des enseignantes et de l'importance à accorder à l'atteinte des buts poursuivis par le projet, douze

réunions de deux heures chacune ont eu lieu depuis le 30 janvier 1992. Les rencontres se sont donc échelonnées, suite à l'accord des participantes, du 30 janvier 1992 au 19 mai 1992.

Dix minutes ou plus étaient aussi accordées à la fin des réunions pour recevoir du "feedback" tant au niveau du processus que du travail accompli par l'équipe.

Les modes de cueillette de données ont été diversifiés. Des points d'objectivation avaient d'ailleurs été discutés en équipe de travail dans le but de respecter les principes qui sous-tendent la recherche-action. En résumé, voici donc les techniques utilisées:

- des entrevues semi-structurées;
- un questionnaire;
- un sondage;
- une analyse de documents tels le plan de cours, les tests et l'examen final.

Tout au long du processus, un procès-verbal a été écrit à chacune des réunions, de même que des rapports écrits ou verbaux étaient présentés aux réunions du comité du programme d'études de Sciences infirmières qui regroupe: la directrice, la coordonnatrice et tous les enseignants qui sont habituellement présents.

Un journal de bord était aussi un outil intéressant à consulter. En relatant ce qui était fait, ce que l'on pensait et ressentait tout au long du travail, nous pouvions alors faire un retour sur nos observations, réfléchir et planifier à nouveau de nouvelles stratégies par exemple. La clarification de nos idées a donc été faite de même que la direction qu'a prise la recherche et les circonstances favorisant l'atteinte des objectifs.

Par le fait même, le feedback régulier de nos collègues de travail était indispensable au fonctionnement de l'équipe, et ce, tant au niveau de la démarche entreprise que de la dynamique du groupe de travail.

Quant à l'atteinte des objectifs, des rencontres régulières fixées et établies avec le tuteur ont été respectées. Elles avaient pour but de recevoir de la rétroaction au sujet de notre démarche en tant que participantes au projet.

CHAPITRE 4

Les résultats de l'évaluation du plan de cours "Sciences infirmières III - Théorie"

Durant quelques mois, l'équipe a tenté de sensibiliser d'autres collègues de travail par ses observations et ses réflexions au sujet de la façon d'élaborer les plans de cours et l'impact au niveau de la pratique. Des discussions visaient surtout à faire prendre conscience aux collègues d'un écart à combler entre la façon dont était élaboré le plan de cours: "Sciences infirmières III - Théorie", par rapport aux nouvelles normes de la profession et du régime pédagogique avec toutes ses dimensions.

Au fur et à mesure de la poursuite des étapes du modèle choisi et de nos lectures, des échanges nous permettaient par le fait même de percevoir leur degré d'adhésion à l'écart ressenti en tant qu'enseignant. Un aperçu du travail effectué à chacune des étapes est maintenant présenté.

ÉTAPE I: **Spécifier les besoins des étudiants en général.**

La démarche a débuté par l'analyse du plan de cours. Au cours d'une réunion, certaines parlaient d'un cahier de travail tandis que d'autres enseignantes utilisaient le terme de plan de cours en raison de l'élaboration des objectifs, du contenu identifié et des méthodes d'enseignement véhiculées.

Toutes s'entendaient pour dire qu'en raison de son ampleur, ce document donnait à l'enseignant une façon d'orienter son enseignement et que les méthodes d'enseignement devraient être laissées à la discrétion des enseignants. En somme, nous étions d'accord sur l'idée que son contenu resterait alors uniforme et qu'il servirait de guide aux enseignants.

A l'aide d'un brainstorming et d'une discussion, nous avons identifié ces besoins chez les étudiants en général:

- apprendre à résoudre des problèmes
- avoir de l'initiative et de l'autonomie
- maîtriser un processus de travail (démarche)
- apprendre à être responsable
- analyser les situations et avoir un esprit logique et critique
- gérer son temps (méthodes de travail)
- communiquer efficacement
- apprendre à travailler en équipe
- connaître et respecter l'aspect légal et éthique de ses interventions
- se connaître
- s'affirmer
- avoir du leadership
- avoir de la confiance en soi
- avoir de la créativité
- apprendre à apprendre

- apprendre à être disponible à soi et aux autres
- être motivé
- maîtriser les connaissances reliées au domaine d'études
- pouvoir prendre des décisions par eux-mêmes
- posséder des habiletés et des valeurs personnelles et professionnelles
- accepter le soutien nécessaire
- disposer d'un horaire leur permettant de poursuivre leurs études
- faire preuve de souplesse et de flexibilité
- développer son bon sens
- apprendre à gérer toute l'information
- être rassuré par rapport à la réalité sur le marché du travail
- être capable de s'exprimer
- avoir un sentiment de sécurité
- apprendre à se prendre en charge
- se sentir en confiance.

Les membres de l'équipe se sont donc entendus au sujet de ces besoins énumérés précédemment.

ÉTAPE 2: **<u>Spécifier les besoins de la société</u>.**

La question posée fut: "Qu'est-ce que la société s'attend d'une infirmière autorisée?"

Selon l'équipe, la société s'attendrait d'observer une personne qui:

- est compétente dans ce qu'elle fait,
- a confiance en elle,
- est responsable (la notion d'imputabilité),
- renseigne les gens au sujet de leurs droits,
- a une image professionnelle,
- se respecte et respecte autrui,
- écoute (la notion de "caring").

A la lumière des discussions au sujet des besoins de la société et des étudiants en général, nous avons étudié la philosophie du programme et les buts de l'éducation.

ÉTAPE 3: **<u>Écrire un énoncé de philosophie et les buts de l'éducation</u>.**

La lecture de la philosophie et des buts de l'éducation s'est faite en équipe. Il était facile d'y retrouver la façon de concevoir la personne, le domaine des Sciences infirmières comme une des disciplines de la santé, l'apprentissage et le programme d'études.

Concevant la personne comme un être unique et possédant une aptitude de croissance, il était aussi intéressant de constater que la philosophie du

programme de Sciences infirmières parle de l'apprentissage résultant de l'intégration des domaines cognitif, affectif et psychomoteur.

Quant aux buts poursuivis par le programme de Sciences infirmières, nous pouvions lire entre autres: "A la fin du programme d'études, le(la) diplômé(e) pourra assumer la responsabilité de son épanouissement professionnel et personnel".

Nous étions alors conscientes de l'effet de cette philosophie et des buts du programme au niveau de notre pratique et des améliorations à apporter au plan de cours pour qu'en tant qu'enseignantes;

- nous puissions nous sentir à l'aise au niveau de notre pratique en respectant les valeurs véhiculées par la philosophie choisie,
- nous soyions plus autonomes dans le choix des modes d'évaluation et des stratégies utilisées en salle de classe tout en se rappelant que l'examen d'autorisation est fait de questions dites objectives,
- nous favorisions la participation et la responsabilité de l'étudiant face à ses apprentissages et ce, d'une façon graduelle tout au cours des années,
- nous ayions des rencontres informelles pour nous permettre de discuter de ce que l'on vit en tant qu'enseignant en salle de classe.

Nous avons donc appuyé cette philosophie et les buts du programme dans le cadre de l'énoncé de mission de La Cité collégiale.

ÉTAPE 4: **Spécifier les besoins des étudiants de l'institution scolaire.**

Arrivait donc l'étape qui s'intéressait aux besoins des étudiants inscrits au cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

L'ambition du comité était donc de connaître, au moment où l'étudiant était rendu dans ses études, son niveau de compétence par rapport à sa formation. Tout en respectant les nouvelles normes de la pratique élaborées par l'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario, le comité a élaboré un questionnaire comportant (29) items. Vous le retrouvez à la page suivante.

Questionnaire remis aux étudiants

Date: _____ Année d'études: _____
Age: _____
Sexe: _____

Selon les experts, un-e infirmier-ère diplômé-e devrait connaître tous les sujets suivants.

Au moment où vous êtes rendu-e dans vos études, quelles sont vos compétences par rapport à tous ces sujets?

DIRECTIVE: veuillez encercler votre niveau actuel de compétence.

	Niveau de compétence
	Incompétent-e + ou - compétent-e compétent-e
	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **le développement global de la personne selon le cycle de la vie et les groupes d'âge**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **les normes exigées par ma profession**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **la démarche systémique reliée à divers problèmes de santé (ex: cueillette de données et plans de soins)**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **les modèles de soins infirmiers (ex: Roy, Orem...)**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **les politiques institutionnelles (ex: les politiques de l'hôpital général d'Ottawa)**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **les politiques gouvernementales**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **la physiologie et la psychopathologie reliées à tous les problèmes de santé**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **la pharmacologie (ex: les médicaments reliés aux problèmes de santé)**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **le vocabulaire utilisé dans le domaine de la santé (ex: les termes médicaux)**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **l'aspect multi-culturel (ex: les façons de comprendre les comportements de diverses cultures)**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **les besoins et les ressources communautaires (ex: les associations reliées à la santé mentale)**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• **les approches alternatives (ex: le toucher thérapeutique)**	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

• la gestion des ressources physiques et humaines	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• les modèles de recherche en soins infirmiers (ex: la recherche-action, qualitative)	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• mon rôle éthique (ex: ma conduite face à l'euthanasie)	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• mon style d'apprentissage (ex: convergent, divergent)	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• la connaissance de mes forces et mes limites face à mon adaptation aux changements	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• mon rôle en tant qu'agent-e de changement dans la profession et la société	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• la connaissance des principes pédagogiques à respecter lors d'un enseignement à un bénéficiaire (ex: élaboration d'un plan)	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• le système de prestations de soins (ex: le système de santé de l'Ontario)	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• la connaissance des droits et des responsabilités des bénéficiaires	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• mon rôle face à l'environnement	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• la communication et la relation d'aide (ex: l'empathie)	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• les connaissances au sujet de soi-même	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• mon sens de responsabilités comme apprenant-e	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• la créativité	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• le jugement clinique	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• l'informatique	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100
• la technologie	0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

Commentaires: _____

_____

_____

Merci de votre collaboration et bon succès

Les étudiants des trois années d'études ont été rencontrés à la fin d'un cours et selon leur disponibilité, ils étaient encouragés à encercler leur niveau actuel de compétences. La figure suivante indique le nombre d'étudiants qui ont répondu au questionnaire.

1re année	2e année	3e année
29 répondants sur un total de 36 étudiants	26 répondants sur un total de 35 étudiants	22 répondants sur un total de 38 étudiants

Les répondants étaient inscrits soit à la première année, deuxième ou à la troisième année d'études. Ils étaient répartis en trois groupes selon leur année de scolarité. Le tableau qui suit rapporte une moyenne de l'âge chronologique et de la prédominance des filles ou des garçons de chacun de ces trois groupes. On pourra constater qu'à une exception près, aucune différence n'est significative. Seule la différence entre les moyennes des groupes 1 et 2 par rapport à chaque item du questionnaire semble avoir un sens plus précis.

Le questionnaire a donc été administré individuellement et le temps total alloué pour y répondre fut en moyenne de dix minutes. La figure qui suit indique le niveau de compétence en pourcentage pour les trois années d'études, la moyenne et l'écart-type de celles-ci, de même que l'écart-type pour chaque item du questionnaire.

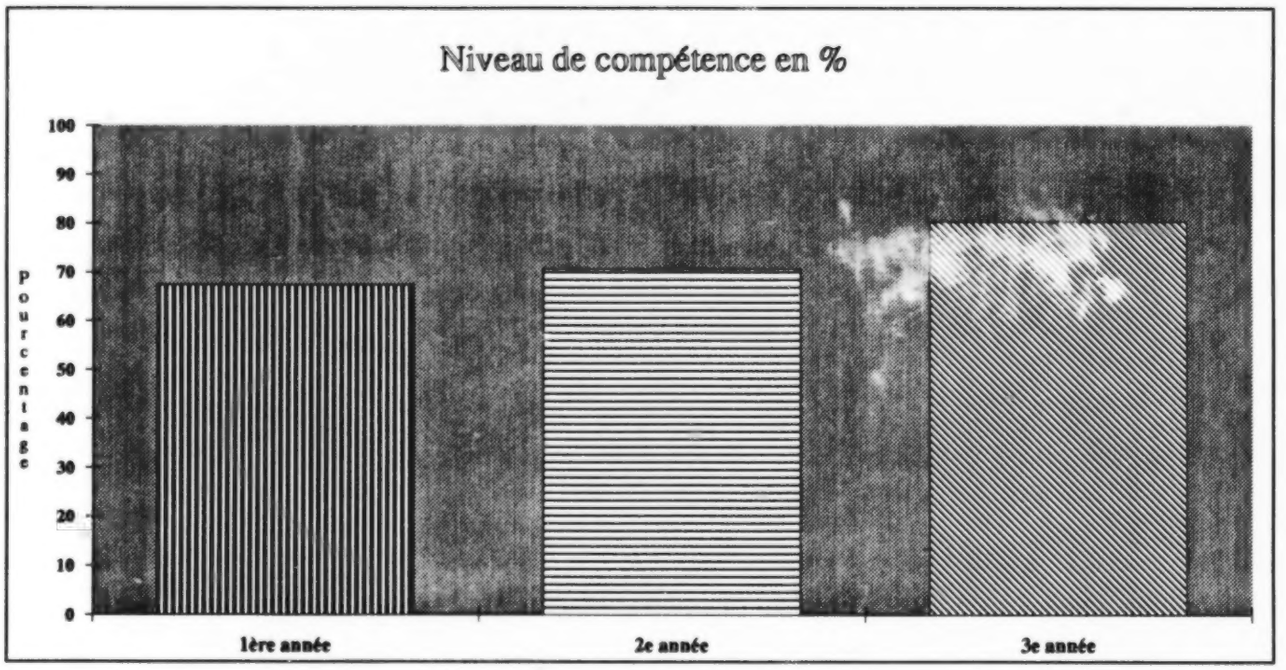


Figure 4.1 Le niveau de compétence en pourcentage pour les trois années d'études.

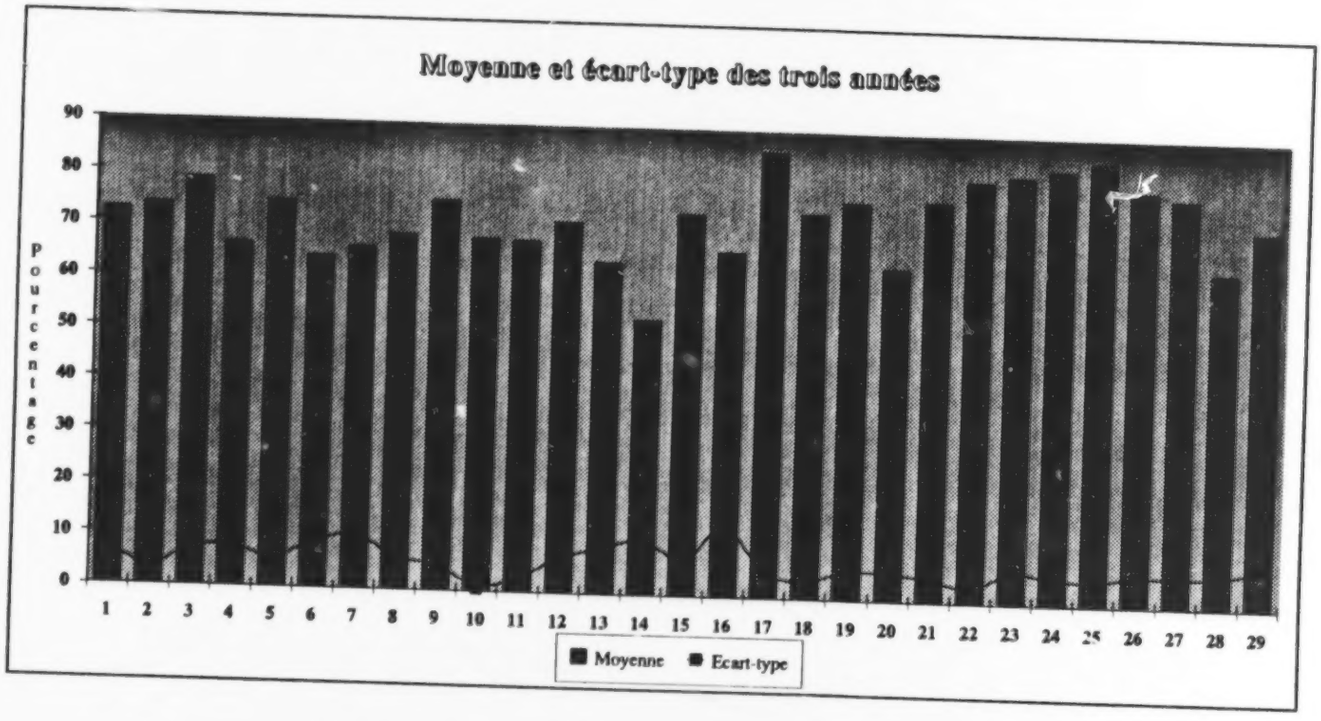


Figure 4.2 La moyenne et l'écart-type des trois années d'études.

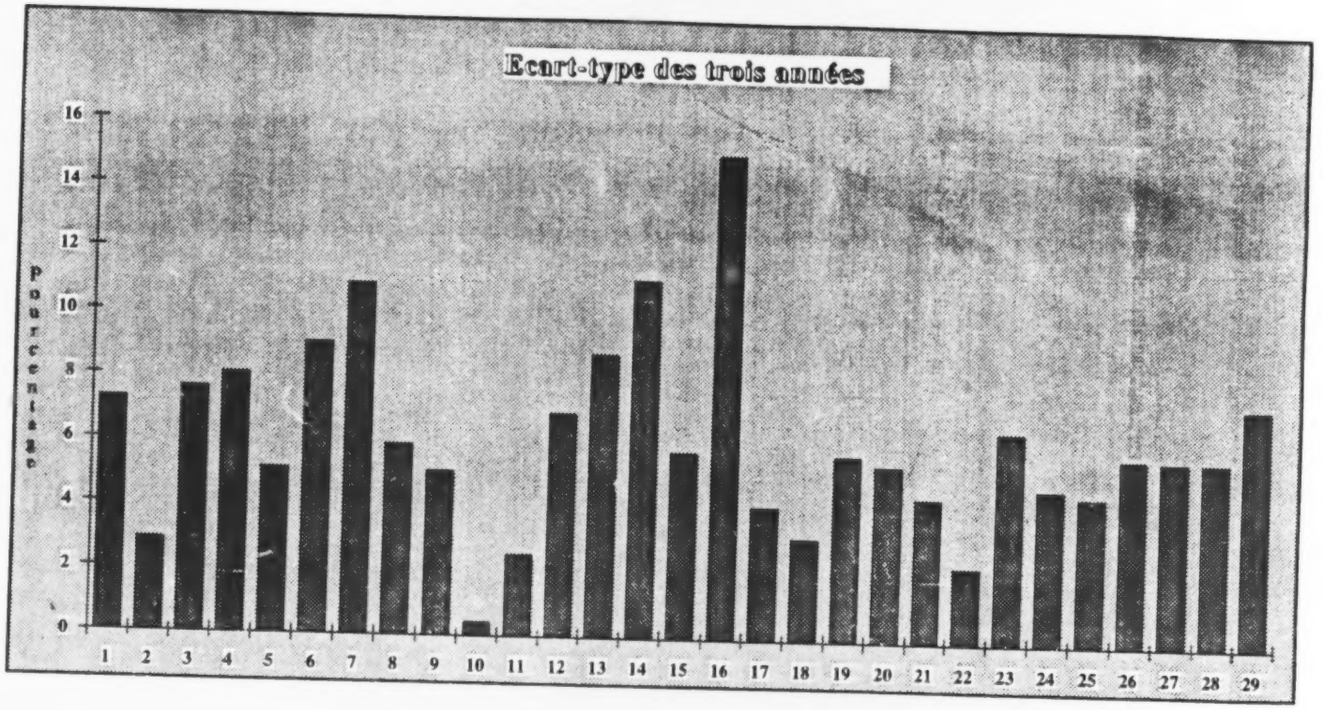


Figure 4.3 L'écart-type pour chaque item du questionnaire.

Si l'on s'en rapporte au but poursuivi par le questionnaire, le comité approuvait sa pertinence et de ce fait, la nature de ce questionnaire semblait particulièrement apte à éclairer le problème posé.

Quant aux enseignants du programme d'études, ils étaient invités à participer en exprimant leur accord au choix des items énumérés dans le questionnaire. Huit sondages ont été remis aux enseignants ne faisant pas partie du comité, sachant bien que les participantes au projet s'entendaient au sujet du contenu du questionnaire.

Seulement quatre personnes ont répondu en participant au sondage. Nous avons respecté les commentaires et les suggestions pour améliorer le choix des énoncés du questionnaire. En général, les gens s'entendaient au sujet du contenu et certains énoncés étaient jugés bien pertinents. Par contre, certaines compétences telles les approches alternatives, la gestion et les modèles de recherche en soins infirmiers n'ont pas fait l'unanimité chez les répondants. En terminant, il a été utile de noter l'importance à accorder à l'aspect "caring" en soins infirmiers.

Pour aider à la mise en place d'un plan de cours cohérent et à sa réalisation éventuelle, nous devions nous assurer de bien nous entendre au sujet des termes définis par le Conseil d'administration de La Cité collégiale.

Avant de poursuivre la recherche, nous avons considéré les définitions suivantes:

1. **Mission**

   Énoncé de principes exprimant la philosophie et les valeurs d'une institution.

2. **Buts éducatifs**

   Énoncés découlant de la mission de l'institution et définissant de manière générale les intentions poursuivies par le Collège.

3. **Programme d'études**

   Ensemble structuré de buts, de compétences professionnelles, d'objectifs d'apprentissage, d'activités d'apprentissage, de ressources et de procédés d'évaluation axés sur l'atteinte des objectifs.

4. **Buts du programme**

   Énoncés définissant la raison d'être et les intentions du programme.

5. **Comité consultatif**

   Regroupement de personnes oeuvrant dans des domaines spécifiques du marché du travail. Ce comité permet à La Cité collégiale de s'assurer de mécanismes efficaces de liaison avec la collectivité externe en ce qui a trait aux activités de formation. Le comité joue un rôle fondamental au

niveau de l'identification et de la validation des compétences professionnelles.

6. **Compétences professionnelles**

Énoncés décrivant les habiletés qu'un-e apprenant-e devrait maîtriser à la fin d'un programme d'études; ces compétences constituent les fonctions de l'emploi, du métier ou de la profession. Flles comprennent les compétences reliées au domaine de la spécialisation ainsi que celles d'ordre générique.

7. **Objectifs d'apprentissage**

Énoncés décrivant les habiletés qu'un apprenant devrait maîtriser à la fin d'un module d'apprentissage.

8. **Activités d'apprentissage**

Désigne tout type d'activité qui procure un accroissement des savoir-faire ou un enrichissement des connaissances et qui favorise le développement général de l'apprenant. Ce type d'activité facilite l'atteinte des objectifs d'apprentissage et la maîtrise des compétences professionnelles.

9. **Ressources**

Ensemble des intervenants et des moyens mis à la disposition de l'apprenant pour faciliter l'apprentissage. P. ex., enseignant, conseiller, matériel imprimé, non imprimé, Centre de documentation, Centre d'aide

à l'apprentissage, etc.

10. Évaluation

Processus par lequel on mesure le degré d'atteinte des objectifs.

11. Évaluation critériée

Mode d'évaluation où la performance de l'apprenant dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de performance, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre apprenant-e.

La Cité collégiale, (1989), Mission, objectifs, mise en oeuvre; document adopté par le Conseil d'administration. Ottawa, décembre, 10 pages.

La Cité collégiale, (1989), Buts éducatifs: document adopté par le Conseil d'administration, Ottawa, novembre, 3 pages.

Maintenant que nous avions une idée plus précise du niveau de compétences des étudiants, il était plus facile de constater que les moyennes des trois groupes étaient relativement élevées et que les différences d'écart-type étaient négligeables. Par contre, nous notions aussi que les différences entre les moyennes obtenues pour chacun des trois groupes étaient aussi élevées et marquées d'une année à l'autre.

Certaines réflexions étaient faites par l'équipe.

"Comment expliquer ces résultats?"

"Avec ces données, dois-je favoriser des prises de conscience face à leurs apprentissages?"

"De quelle façon puis-je, en tant qu'enseignante, développer le sens de l'autonomie chez les étudiants?"

"Crée-t-on le besoin de changement chez l'étudiant?"

"En tant qu'enseignante, suis-je aussi à jour au niveau de ma formation?"

De plus, en tant que comité, nous avons tenté d'expliquer ces résultats en considérant certains facteurs tels la nature de la tâche imposée aux répondants. Plus précisément, le temps trop limité, le choix du vocabulaire et du moment identifié pour rencontrer les groupes, ont été portés à notre attention.

Le fait de partager ces résultats lors d'une réunion du programme d'études, nous amena à réfléchir au sujet des besoins de la communauté desservie.

ÉTAPE 3: <u>Spécifier les besoins de la communauté desservie</u>.

Nous avions alors jugé bon de rencontrer les membres du comité consultatif dans le but d'élaborer éventuellement une liste de compétences professionnelles. D'un oeil attentif et spécifiant des attentes particulières, elles ont répondu à la question suivante:

> "Quelles sont les compétences professionnelles requises du milieu de travail à l'embauche d'une infirmière autorisée?"

Des six membres rencontrées individuellement, toutes s'entendaient pour exprimer l'importance à accorder aux attitudes démontrées par les infirmières autorisées. Pour certaines, l'utilisation maximale des habiletés rendrait le contact plus significatif avec les clients hospitalisés.

Pour ces gens, il était alors essentiel d'observer ces compétences chez les infirmières autorisées:

- "l'empathie et les principes reliés à la relation d'aide",
- "l'autonomie",
- "l'affirmation de soi",

- "l'efficacité de la communication",
- "un jugement approprié aux situations",
- "la reconnaissance d'un besoin de changement",
- "un dynamisme",
- "une formation continue",
- "une confiance en soi et aux autres".
- "la flexibilité",
- "une adaptation aux changements",
- "l'initiative",
- "le leadership",
- "l'ouverture",
- "la reconnaissance de ses limites",
- "la capacité de travailler en équipe",
- "l'application des soins fondamentaux ou de base",
- "l'élaboration de plans de soins en utilisant une démarche scientifique",
- "la connaissance de toutes les normes d'exercice",
- "les connaissances en ce qui a trait à divers modèles de soins",
- "la capacité de prendre des décisions",
- "l'humour",
- "la capacité de favoriser la prise en charge des clients",
- "le jugement",
- "la communication efficace",
- "l'identification des priorités",

- "la capacité de donner et de recevoir du feedback",
- "la mise à jour des techniques de soins",
- "la rédaction de notes au dossier selon les politiques de l'institution",
- "la croyance en une formation continue",
- "l'enseignement aux clients et à la famille".

Un autre aspect à considérer était de tenter, à la lumière des commentaires émis par les membres du comité consultatif, de dresser une liste des compétences exigées à la fin d'un cours collégial. Pour respecter la philosophie du programme, nous avons identifié une vaste gamme de compétences de l'ordre des connaissances (16), des habiletés (14) et des attitudes (11), en nous disant qu'il nous était très difficile de catégoriser le savoir en raison du fait, que cette approche serait peut-être peu centrée sur les besoins des étudiants mais elle miserait surtout sur les objectifs à atteindre.

Vous trouverez à la page suivante une liste des compétences exigées d'une étudiante inscrite en Sciences infirmières, telles que formulées par l'équipe.

Liste des compétences exigées d'une étudiante inscrite en Sciences infirmières, telles que formulées par l'équipe.

A. DIPLÔME: Un diplôme d'études collégiales en Sciences infirmières est indispensable à l'infirmière qui souhaite entreprendre une carrière d'infirmière.

B. COMPÉTENCE: L'étudiante doit disposer d'une vaste gamme de compétences dans le but d'exercer son rôle d'infirmière de façon efficace.

1. **Connaissances ou savoir**

Il est indispensable qu'à la fin de ses études, l'étudiante possède de solides connaissances de base en théorie. Cela suppose la connaissance des domaines suivants:

- les normes exigées par la profession,
- les théories des Sciences infirmières et Science de la pratique (principes et concepts), (promotion, prévention et problèmes de santé communs),
- la santé communautaire et les sciences connexes,
- la démarche systémique reliée à divers problèmes de santé,

- les modèles de soins infirmiers,
- les systèmes de santé et leurs organisations,
- les politiques institutionnelles,
- les croyances et les pratiques de différentes cultures en matière de santé,
- les exigences légales et éthiques,
- la connaissance des principes pédagogiques à respecter lors de l'enseignement à un client,
- le rôle d'un agent de changement,
- la recherche en soins infirmiers,
- les concepts de leadership,
- la gestion des ressources en soins de santé,
- l'informatique et les technologies qui facilitent la pratique,
- la connaissance de soi.

2. Habiletés ou savoir-faire

L'étudiante fera aussi intervenir ces habiletés:

- l'évaluation et le diagnostic de la santé individuelle et collective,
- l'identification des risques courus par la personne et les facteurs qui ont pu déclencher les problèmes de santé,
- l'art d'enseigner aux clients et à des proches significatifs,
- la manière de reconnaître les ressources des clients, des proches

significatifs et de la collectivité, les valoriser et les développer,

- le soutien dans les états de crise,
- l'habileté à référer aux personnes-ressources de l'équipe multi-disciplinaire,
- la facilité à travailler en équipe en tenant compte de la culture individuelle et collective,
- l'animation de groupe, y compris les réunions,
- la communication écrite et verbale,
- l'établissement des priorités de soins,
- la prise de décision en fonction de la démarche de soins utilisée,
- l'engagement individuel et collectif,
- l'implication dans le processus politique,
- le partage de ses connaissances et de ses compétences.

3. Attitudes et qualités personnelles ou savoir-être

L'étudiante sera:

- réceptive à la formation continue,
- ouverte aux changements,
- à l'écoute d'un processus décisionnel en collaboration avec le client, les proches significatifs, la collectivité, les collègues et les autres membres de l'équipe multi-disciplinaire,
- orientée vers la promotion d'un état de bien-être et la prévention des

problèmes de santé,

- encouragée à oeuvrer auprès d'individus et de groupes possédant des caractéristiques culturelles différentes,
- flexible et tolérante,
- autonome et prête à être responsable par rapport à sa formation,
- déterminée à enseigner des connaissances qui sont à jour,
- capable de juger de l'importance des données recueillies sur l'état de santé,
- intéressée à promouvoir la justice,
- consciente de ses ressources et de ses limites.

Dans l'ensemble, nous avons cru qu'il était juste de dire que cette liste de compétences exigées d'une étudiante inscrite au programme de Sciences infirmières devait être plus précise. Nous décidions alors qu'il était très difficile de catégoriser ces compétences en divers types de savoir. Dans ce contexte, nous pouvions plutôt voir que des concepts particuliers étaient à la base des compétences identifiées dans la liste. Nous pensions aussitôt à la démarche de soins infirmiers, la croissance personnelle et professionnelle, la relation d'aide et bien sûr le jugement clinique.

Devant ces réflexions, nous voulions alors dépasser ce seuil au niveau de l'équipe pour aller s'interroger d'abord sur le profil souhaité de l'étudiant à la fin de la première, deuxième et troisième année d'études.

"Pouvons-nous maintenant dresser le profil de l'étudiant de la première, deuxième et troisième année d'études?"
"Au niveau de la formation, pourquoi ne pas aller au-delà des compétences énumérées par les membres du comité consultatif?"
"Devrions-nous dès maintenant valider ces compétences auprès de nos collègues de travail et des membres du comité consultatif?"

Parmi ces aspects qui ont encouragé notre dynamisme, celui que l'on retient le plus est sans aucun doute la présence des étudiants sans qui le cours ne pourrait avoir lieu.

Nous réalisions alors que le modèle d'Oliva (1988) nous était utile mais que nous devions aussi tenir compte des intéractions entre les étudiants, les enseignants, le milieu et la matière à être enseignée dans le cadre du cours "Sciences infirmières III - Théorie".

Certaines questions étaient alors soulevées par l'équipe:

"De quelle façon puis-je transmettre des connaissances, des habiletés et des attitudes sans avoir fait au préalable une démarche personnelle et professionnelle?"

"Reconnaît-on le débutant sur le marché du travail?"

Nous sentions à ce moment le besoin de préciser à nouveau les buts poursuivis par la recherche. Pour rendre possible la poursuite de notre travail, il nous a fallu préciser ce que l'on entendait par l'idée de travailler en équipe et plus précisément nos besoins en tant qu'enseignants.

Toutes ressentaient le besoin d'être autonomes, de partager leurs idées et d'avoir du soutien de leurs collègues. De plus, accepter ses ressources, ses limites et celles de ses collègues devenait un élément précieux pour travailler en équipe.

A l'aide de cette démarche, nous prenions conscience qu'en tant qu'enseignantes, nous voulions poursuivre notre prise en charge et encourager aussi celle des étudiants. De longues discussions eurent lieu en ce qui a trait à notre rôle en éducation et les attentes du milieu et celles des étudiants.

Déjà à cette étape, il était clair pour l'équipe que nous voulions:

- reconnaître le potentiel des étudiants (ressources, limites et styles d'apprentissage)
- respecter leurs besoins d'apprentissage
- tenir compte de leur feedback sur une base continue
- demander régulièrement leurs suggestions
- utiliser leurs recommandations
- assurer un suivi
- considérer son style d'enseignement

ÉTAPE 6: **Spécifier les besoins de contenu du programme de Sciences infirmières.**

A cette étape, chaque item du questionnaire a été repris et nous avons tenté d'identifier les besoins au niveau du contenu.

Item 1: - besoin de connaître la croissance physique, l'aspect moteur, psychologique, moral, intellectuel, spirituel et social. Des connaissances au sujet de l'anatomie, la physiologie, la sociologie et la psychologie selon les groupes d'âge sont donc utiles.

Item 2: - besoin de connaître les associations, la législation gouvernementale et par le fait même les normes de la profession.

Item 3: - besoin de connaître l'importance de la nécessité d'utiliser une approche scientifique pour mieux intervenir auprès des bénéficiaires
- besoin de faire les liens entre la démarche et les normes
- besoin de connaître les termes et le vocabulaire
- besoin de développer leur sens d'observation et d'analyse
- besoin de connaître les divers problèmes de santé

Item 4: besoin de connaître les termes associés aux divers modèles
- besoin d'appliquer la démarche utilisée par divers modèles de soins pour mieux les comprendre
- besoin de faire des liens et des distinctions entre les modèles
- besoin de connaître les théories associées aux divers modèles (ex: les fondements théoriques)
- besoin de flexibilité et de capacités à s'adapter à divers modèles utilisés dans les institutions

Item 5: - besoin de connaissances à ce sujet
- besoin de s'adapter et de respecter les diverses politiques
- besoin d'être sensibilisé-e et de réaliser l'importance de les connaître et de les appliquer.

Item 6: - besoin de connaissances à ce sujet
- besoin de les respecter

Item 7: - besoin de connaissances, de capacités à observer globalement les situations
- besoin de faire des liens
- besoin de respecter les bénéficiaires présentant divers problèmes de santé.

Item 8:
- besoin de connaissances
- besoin de faire des liens appropriés entre le problème de santé présenté et la pharmacologie utilisée
- besoin d'un jugement approprié

Item 9:
- besoin de connaissances reliées au domaine de la santé

Item 10:
- besoin de développer son savoir-être (respect, flexibilité, tolérance)
- besoin de connaître les différences culturelles

Item 11:
- besoin de connaître les ressources disponibles dans la communauté
- besoin de connaître sa communauté spécifique
- besoin de relier les ressources aux politiques gouvernementales
- besoin de savoir quand et où diriger les bénéficiaires par exemple
- besoin de connaître les niveaux de prévention en santé communautaire et d'appliquer les concepts.

Item 12: précisez; être capable d'expliquer quelques types d'approches alternatives et être sensibilisée à la nature de leur utilisation auprès des bénéficiaires.

Item 13:
- besoin de connaître les principes qui régissent l'utilisation du matériel sur les unités
- besoin de connaître les politiques de l'institution
- besoin de faire preuve de leadership
- besoin d'apprendre à qui et comment déléguer certaines tâches
- besoin de connaître les rôles et les fonctions des membres de l'équipe multidisciplinaire
- besoin de connaître les voies de communication
- besoin d'être sensibilisée à l'existence des principes de gestion

Item 14:
- besoin de connaître différents types de recherche pour améliorer la qualité des soins infirmiers
- besoin de connaître les buts poursuivis par les types de recherche
- besoin de développer un esprit critique face aux résultats des recherches
- besoin de se questionner eux-mêmes
- besoin de connaître leur rôle par rapport à la recherche

Item 15:
- besoin de clarifier ses valeurs
- besoin de respecter les différences de valeurs
- besoin de connaître son code d'éthique en tant que professionnel de la santé
- besoin de distinguer l'aspect légal de son rôle éthique

Item 16:
- besoin de connaître le vocabulaire utilisé dans le domaine de l'apprentissage
- besoin de connaître son style d'apprentissage
- besoin de choisir sa méthode ou ses méthodes qui faciliteront ses apprentissages
- besoin d'appliquer les principes reliés à l'apprentissage à ses clients

Item 17:
- besoin de prendre conscience de ses ressources et ses limites
- besoin de se prendre en charge pour améliorer son état
- besoin de s'impliquer dans son processus d'actualiser

Item 18:
- besoin de se questionner en tant qu'individu sur ses propres façons de faire et son impact au niveau de la profession et de la société
- besoin d'être cohérent par rapport à ses valeurs
- besoin d'appliquer le processus lui-même
- besoin d'évaluer l'effet du changement au niveau de soi et de la société

Item 19:
- besoin d'appliquer les principes reliés à l'apprentissage à ses clients
- besoin d'évaluer la démarche entreprise auprès des clients

Item 20:
- besoin de connaître le système
- besoin de référer aux ressources appropriées
- besoin d'analyser son rôle par rapport au système actuel

Item 21:
- besoin de connaître la Charte des Droits de la personne et des bénéficiaires
- besoin d'informer les bénéficiaires au sujet de leurs droits et de leurs responsabilités et ce, à tous les niveaux dans la communauté

Item 22:
- besoin de démontrer un sens des responsabilités face à son environnement

Item 23:
- besoin d'appliquer les habiletés requises à une communication thérapeutique et à la relation d'aide
- besoin de prendre conscience de l'effet de ses interventions sur le comportement d'autrui
- besoin de poursuivre son cheminement en tant qu'individu

Item 24:
- besoin de prendre conscience de ses ressources et de ses limites
- besoin de respecter les différences individuelles

Item 25:
- besoin d'être responsable par rapport à ses apprentissages

Item 26:
- besoin de faire preuve de créativité dans ses façons de voir les choses et d'intervenir auprès des bénéficiaires et des collègues

Item 27:
- besoin de baser son jugement sur la méthode de résolution de problèmes

Item 28:
- besoin d'appliquer les principes de base (traitement de texte)

Item 29:
- besoin d'être à l'affût de la nouvelle technologie
- besoin de faire preuve d'adaptation aux changements

ÉTAPE 7: <u>Spécifier les buts curriculaires de l'institution scolaire</u>.

En suggérant ces besoins de contenu, le comité a précisé ce qui suit:

"Est-ce que les buts éducatifs de La Cité collégiale et ceux du programme d'études sont respectés au niveau du plan de cours?"

"En tant qu'enseignante, puis-je encourager le développement des capacités d'analyse chez les étudiants?"

"De quelle façon pourrais-je faire le lien entre le plan de cours, les normes d'exercice de la profession, les buts éducatifs de l'institution et ceux du programme de Sciences infirmières?"

A ce sujet, le comité a identifié certains besoins qui surgissaient suite à ce questionnement.

- besoin d'une liste de compétences professionnelles pour mieux élaborer le plan de cours.
- besoin des gens du milieu de travail pour nous aider à élaborer cette liste de compétences.
- besoin que le contenu du cours à dispenser en arrive à former des personnes ayant des habiletés à s'adapter aux besoins changeants de la communauté.

- besoin d'assurer une formation générale (ex: français, psychologie, actualisation de soi).
- besoin d'enseignants motivés et qui se sentent compétents dans le contenu de la matière à enseigner.
- besoin d'utiliser une approche andragogique (ex: partir des besoins de la clientèle et les respecter).
- besoin d'activités d'apprentissage diversifiées (ex: modules d'apprentissage amenant le respect de l'autonomie, tant de l'enseignant que de l'étudiant).

En appuyant ces commentaires, le comité a discuté de la prochaine étape.

ÉTAPE 8: **Spécifier les objectifs curriculaires de l'institution scolaire.**

Pour une deuxième fois, c'est en revoyant les buts éducatifs de La Cité collégiale que nous avons appuyé les principes qui les guident.

Respectant les buts et les objectifs curriculaires, de quelle façon pouvions-nous maintenant permettre l'acquisition et le perfectionnement des connaissances et des compétences professionnelles répondant aux besoins changeants du marché du travail? N'est-il pas inscrit dans la mission de l'institution qu'elle a pour but le développement intégral des personnes?

ÉTAPE 9: <u>Organiser et implanter le curriculum</u>.

C'est en poursuivant cette étape que le comité a discuté du cours de "Sciences infirmières III - Théorie" par rapport à l'ensemble de la formation.

Conçu avec beaucoup de soins, ce plan de cours ou pour certaines personnes, ce cahier de travail, contenait une liste d'objectifs de même que les ressources et la méthode d'enseignement privilégiée soit l'enseignement magistral ou la discussion de groupe.

Nous avons donc imaginé le plan de cours en relation avec différentes dimensions.

LE PLAN DE COURS ET CERTAINES DE SES DIMENSIONS

NORMES DE PROGRAMME ET NORMES DE LA PROFESSION

Mission et buts éducatifs de La Cité collégiale
Philosophie et but du programme de Sciences infirmières

Plan de cours

Sciences infirmières III - Théorie
compétences professionnelles
↓ ↑
objectifs
contenu
↓ ↑
stratégies d'enseignement
↓ ↑
modes d'évaluation

Étudiant-Enseignant
(Besoins particuliers de la clientèle)

(Différences individuelles)

Cours: "Sciences infirmières III - Théorie"

Durée: 90 heures

Types d'enseignement:
- équipe
- unités d'enseignement, selon les modes et besoins du modèle de C. Roy

Prévisions:
- deux enseignantes formeront l'équipe pour l'enseignement de ce cours à l'étape III (automne 1992)
- un groupe de 38 personnes se trouvera en salle de classe.

Peu de temps fut consacré à cette étape en raison de la pertinence du contenu de ce cours et du désir de poursuivre les étapes du modèle d'Oliva (1988). Tout en appliquant nos connaissances acquises jusqu'à maintenant au sujet de l'évaluation d'un plan de cours, nous questionnions alors les buts poursuivis par celui-ci.

ÉTAPE 10: <u>Spécifier les buts poursuivis par le plan de cours</u>.

Puisque le plan de cours était classé et disposé en des unités d'enseignement, il nous était indispensable de bien comprendre les buts qui y étaient poursuivis.

Nous avons constaté que la démarche de soins de C. Roy était à la base de l'élaboration du plan de cours et que l'équipe qui devait enseigner ce cours avait un rôle important à jouer dans la pratique.

A ce sujet, nous nous demandions si l'équipe pouvait en arriver à une concertation au sujet de sa philosophie de travail et de son style d'enseignement par exemple?

Aucune réponse ne fut trouvée mais beaucoup d'idées furent partagées sur ce point. Car autant les gens qui enseignent ce cours voudraient offrir une éducation de qualité, autant elles auraient ce besoin de se retrouver et

d'échanger avec leurs collègues de travail au sujet de leurs activités pédagogiques. Comme dernière remarque, nous nous disions qu'en fait, nous voulions davantage réfléchir à notre réalité pour donner un sens à la mission véhiculée dans ce collège. Cet intérêt nous amena donc à la prochaine étape après avoir discuté à nouveau des buts du programme, du rôle de l'étudiant et de l'enseignant et de la façon qu'était élaboré le plan de cours.

ÉTAPE 11: <u>Spécifier les objectifs poursuivis par le plan de cours</u>.

Nous savions que ce plan de cours était conçu avec beaucoup de soins et que par le fait même, certaines questions se devaient d'être posées:

"Serait-ce possible que les définitions des termes se fassent à l'aide d'un travail individuel?"

"Serait-ce possible de jumeler certains objectifs ou d'avoir simplement au tout début de l'enseignement une unité générale où de précieux concepts pourraient être expliqués"

"Est-ce que certains objectifs sont d'un niveau taxonomique élevé?"

"Où se trouvent les objectifs du type affectif?"

"Est-ce que certains objectifs du type cognitif pourraient être atteints à l'aide de divers modules d'auto-apprentissage?"

"De quelle façon pourrions-nous nous assurer que les enseignants de ce cours puissent être reconnus en tant que des personne-ressources auprès des étudiants?"

"Ne devrait-on pas avoir des objectifs généraux et spécifiques?"

Nous avions pris conscience que le plan de cours actuel de Sciences infirmières III - Théorie, était riche de par les objectifs qu'il poursuivait. Par contre, ces objectifs de type cognitif permettaient-ils l'implication de l'étudiant dans son apprentissage? Cet étudiant pouvait-il par exemple prendre conscience de ses valeurs et structurer son temps et ses énergies? Ce plan de cours permettait-il le développement des habiletés à travailler en équipe telles l'entraide, la solidarité et la coopération? L'enseignant pouvait-il alors adapter ses interventions selon les besoins de chacun de ses étudiants?

Atteindre le plein épanouissement de sa personnalité ne signifie donc pas faire comme les autres et ne recevoir que du contenu mais plutôt, il serait intéressant d'offrir à l'étudiant la possibilité d'être ce qu'il est. Ainsi, nous avons retenu qu'en partant des besoins de l'étudiant tout en reconnaissant avec lui les objectifs d'apprentissage à atteindre, nous pouvions reconnaître d'abord son potentiel et plus précisément ses connaissances, ses habiletés et ses

attitudes pour lui permettre de mieux s'épanouir.

C'est alors qu'un regard critique fut porté en ce qui a trait aux diverses unités d'enseignement. Le choix s'arrêta à l'unité du mode de l'interdépendance. A l'aide d'un exemple, nous avons fait l'exercice d'élaborer les objectifs généraux et spécifiques d'ordre cognitif et affectif. Certains auteurs ont été considérés pour cette courte application de même que le respect de l'utilisation de la démarche de soins de C. Roy.

Tout en reconnaissant l'influence exercée par plusieurs dimensions (buts du programme, environnement, nombre d'étudiants...) sur l'élaboration d'un plan de cours cohérent, nous reconnaissions le rôle des enseignants en classe comme un facteur important à considérer.

Mais, jusqu'à maintenant, Oliva (1988) ne parlait pas des interventions ou du style d'enseignement. Ce n'est qu'à la prochaine étape, qu'il encouragera les gens à choisir des stratégies d'enseignement appropriées aux objectifs déjà identifiés.

ÉTAPE 12: <u>Choisir les stratégies d'enseignement</u>.

Le comité avait appris que l'évaluation d'un plan de cours exigeait d'abord une réflexion et des choix concernant ses fondements philosophiques. Une formation en Sciences infirmières dans une autre institution scolaire pouvait

avoir sa philosophie de l'éducation et celle des soins infirmiers.

Les nôtres étaient précisées dans les documents prévus à cet effet. Avec le passage à cette étape, nous avions aussi saisi l'idée qu'en élaborant un plan de cours, il nous fallait toujours penser au programme de formation en sa totalité.

"Existait-il des recoupements entre les cours du programme d'études?"

"Le profil professionnel était-il bien détaillé?"

En tant qu'équipe de recherche, nous avons clarifié certaines caractéristiques des étudiants des trois années d'études. Nous avons considéré à nouveau ces résultats qui ont servi de base pour mieux évaluer la formulation des objectifs et du contenu à être enseigné dans le cadre du cours.

Nous jugions intéressant de retourner à l'étape précédente. Nous voulions voir si les objectifs correspondaient aux compétences visées.

Avides de connaissances, des articles et des livres circulaient entre les membres du comité. Dans l'ensemble, les thèmes rattachés aux compétences professionnelles étaient choisis comme par exemple:

- la culture et l'élaboration du curriculum
- les méthodes d'apprentissage
- les styles d'apprentissage de Kolb's
- l'action politique

- la gestion des cas.

A l'aide de cette démarche, plusieurs prises de conscience ont été faites. Comme les buts de La Cité collégiale et du programme de Sciences infirmières étaient clairs quant à l'importance de l'épanouissement personnel et professionnel chez les étudiants, la méthode d'enseignement privilégiée pour ce cours semblait être très formelle et peu centrée sur l'étudiant. Par le fait même, nous pensions qu'elle risquait d'éloigner l'étudiant de son engagement face à son apprentissage. Sachant que l'apprentissage se fait d'une façon intégrée, de quelle façon pouvait-on utiliser en classe des stratégies impliquant le domaine cognitif et affectif?

Nos réflexions nous ont amené à dire que si nous voulions que les étudiants soient capables d'analyser des situations diverses tout en prenant conscience de leurs valeurs, une vaste gamme de stratégies favorisant l'atteinte des objectifs particuliers serait nécessaire.

Nous avons aussi longuement discuté des modalités en salle de classe qui favoriseraient l'autonomie, la flexibilité et le développement des capacités d'analyse et ce, toujours dans le but d'atteindre les objectifs poursuivis par le cours. A ce sujet, le comité a dressé une brève liste des stratégies à l'aide de diverses références. Cette liste, que vous trouvez à la page suivante, a d'ailleurs été partagée avec nos collègues de travail de même qu'un recueil d'activités a été laissé au secrétariat.

Compilation de diverses stratégies d'enseignement

Ce bref travail vise à communiquer certaines informations quant aux diverses méthodes ou stratégies d'enseignement pouvant être utilisées dans le cadre d'un cours théorique par exemple. Il est le résultat de certaines lectures faites sur le sujet et de certaines discussions.

1. LISTE DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT.

   1.1 L'étude de cas: la méthode de l'incident
   la méthode de cas réel
   1.2 La discussion de groupe
   - Le remue-méninges ou brainstorming
   - La discussion en sous-groupes
   - Le colloque
   - Le comité
   - Le débat
   - Le groupe de spécialistes
   - Le séminaire
   - Le symposium
   - L'équipe à l'écoute
   - L'équipe d'intervention
   - L'atelier

   1.3 La démonstration / application
   1.4 La découverte
   1.5 La formation sur le terrain
   1.6 Le jeu
   1.7 L'exposé de groupe
   1.8 L'exposé individuel.
   1.9 L'entrevue
   1.10 L'exposé (cours magistral)
   1.11 L'exercice pratique
   1.12 L'enseignement programmé
   1.13 Les questions et réponses
   1.14 Le questionnaire, l'interrogation, le test
   1.15 La lecture
   1.16 Le jeu de rôle
   1.17 L'auto-apprentissage
   1.18 L'enseignement dirigé (instructeur)
   1.19 L'enseignement dirigé (participant)
   1.20 La simulation

2. DÉFINITION ET APPLICATION DE DIVERSES STRATÉGIES

   2.1 L'étude de cas

   L'étude de cas est un compte rendu détaillé d'un événement ou d'une situation soumise aux étudiants pour qu'ils en fassent l'analyse et pour qu'ils recommandent un plan d'action.

La méthode du cas réel: on présente plutôt une situation réelle et pour laquelle, une solution est recherchée.

L'étude de cas s'adresse donc à un groupe et elle fait appel à sa participation. Le groupe s'entend pour lire, analyser et discuter avant de terminer par un accord touchant les solutions à mettre en oeuvre.

Les buts poursuivis par cette stratégie sont de/d':
- développer ou améliorer les habiletés à la communication, au travail en équipe et aux relations interpersonnelles
- vérifier la compréhension et l'application des concepts théoriques
- améliorer diverses connaissances et habiletés
- appliquer les étapes d'un processus ou d'une démarche
- développer l'aptitude à analyser, à évaluer, à solutionner des problèmes et à prendre des décisions.

La préparation d'une étude de cas:

- Définir le principe, le processus et la solution que l'on veut mettre en évidence et faire appliquer par le groupe
- Sélectionner le cas ou la situation
- Recueillir l'information basée sur la réalité
- Rédiger le cas en:
  - énonçant l'objectif poursuivi
  - rédigeant un texte
  - écrivant les directives à l'enseignant-e et au groupe
  - préparant la solution
  - revoyant le cas avec des collègues de travail

2.2 L'enseignement programmé.

C'est un système d'auto-apprentissage dont le contenu a été préparé avec soin de sorte que l'étudiant passe à travers la matière, s'administre des test et reçoive une rétroaction immédiate tout en procédant à son rythme d'apprentissage.

2.3 L'auto-apprentissage.

Le contenu de la matière est appris par l'étudiant. Lorsqu'il s'agit d'un auto-apprentissage assisté, les étudiants apprennent d'abord par eux-mêmes la matière, mais dans une salle de classe. Une personne-ressource, soit l'enseignant-e, serait à la disposition du groupe à tout moment pour répondre aux questions, préciser l'exercice ou le reprendre avec le groupe.

2.4 L'enseignement dirigé (instructeur).

Cet enseignement est une méthode où un-e enseignant-e travaille avec un seul étudiant, soit à l'extérieur ou durant la classe pendant que les autres étudiants travaillent à autre chose.

Nous reconnaissions le stress encouru par l'utilisation de nouvelles stratégies en salle de classe. Ce pourquoi, le soutien de nos collègues était important, le goût de prendre des risques de même que le désir de vivre une approche expérientielle.

Le cours de "Sciences infirmières III - Théorie" était donc devenu plus qu'un cours. Il était maintenant considéré comme un moyen de cheminer avec les étudiants tout en étant à l'écoute de notre milieu.

Nous terminions cette étape en nous disant:

"Pourquoi ne pas s'assurer de diversifier les stratégies et respecter l'individualité de l'enseignant?"

"Pourquoi ne pas expliquer au groupe les changements de stratégies qui sont utilisées en classe?"

"Pourquoi ne pas aussi préciser les buts poursuivis par l'utilisation de ces stratégies?"

"Pourquoi ne pas mettre l'emphase sur le développement de la personne en classe et tenir compte du processus d'apprentissage?"

ÉTAPE 13: Choisir les modes d'évaluation des étudiants.

Grâce à divers échanges et confrontations d'idées, nous avons soumis nos réflexions quant à l'évaluation actuelle des étudiants inscrits au cours de "Sciences infirmières III - Théorie". Nous étions d'avis que selon la formulation des objectifs et des stratégies d'enseignement à être utilisées en classe, une auto-évaluation et des travaux comportant des critères précis à atteindre pouvait s'ajouter facilement aux tests existants.

Nous avons donc revu le contenu d'un test partiel. Nous avons observé que la majorité des questions posées semblait évaluer les connaissances des étudiants. Ceci nous a amenées à décrire la situation actuelle au niveau du plan de cours par rapport à la situation souhaitée.

Situation actuelle:

Trois tests partiels: type objectif
Un examen final: type objectif

Situation souhaitée:

a) **Questions: type objectif**

Élaborer des questions: les classer selon la démarche scientifique ou la méthode de résolutions de problèmes.

Existerait-il des proportions à respecter? Existerait-il des critères?
S'assurer d'avoir fait plus d'intégration en salle de classe (réflexions, analyses)

b) Auto-évaluation

Serait-ce possible d'avoir une auto-évaluation par rapport à l'implication de l'étudiant en classe et sa présence au cours? En tant qu'enseignant, il serait intéressant d'établir des critères.

Le contenu: savoir, savoir-faire, savoir-être et justifier les notes.
Pourrait être élaboré par l'enseignant ou en équipe.
Pourcentage de la note finale.

c) Questions: type subjectif

Test avec des questions à courte réponse. Y a-t-il des proportions à respecter?

Question: clarté et précision; créativité, responsabilité.

"Voudrait-on vérifier la bonne réponse ou la faculté de raisonnement?"

d) Travaux: critères précis

Ex: études de cas ou autres

L'enseignant pourra avoir une feuille de route: points forts et ceux à

améliorer. De plus, nous avons investigué davantage au sujet de l'évaluation formative. A ce sujet, nous avons considéré notre besoin de formation.

CHAPITRE 5

Les apprentissages effectués par l'équipe et le plan d'action proposé

Nous avons trouvé utile de soulever le fait que plusieurs apprentissages étaient à la base de la recherche. Ils se sont d'abord développés à l'intérieur d'un cadre permettant l'évaluation du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie". L'attitude positive des gens ayant participé au projet se doit d'être aussi soulignée.

Dans un premier temps, nous avons dégagé certaines pistes nous indiquant qu'il y a eu des apprentissages effectués par l'équipe. En tenant compte du milieu et de sa réalité, l'équipe a dressé la prochaine figure. Celle-ci sera suivie d'un tableau-synthèse qui présentera l'effet du projet de recherche tant au niveau du comité que du milieu.

Le milieu et sa réalité

En tant qu'équipe de travail, nous avons appris à :

1. évaluer le plan de cours
2. utiliser des modes de cueillettes de données
3. respecter nos collègues et les écouter
4. demander à être informée et chercher à communiquer avec ses collègues et les étudiants du programme.
5. avoir le goût d'implanter un réseau de soutien tant du point de vue pédagogique que social.
6. prendre de l'initiative individuellement et en équipe par rapport aux modifications à apporter à d'autres plans de cours.
7. être sensibilisée par rapport à la formation continue tant chez les enseignants que les étudiants.

TABLEAU-SYNTHESE

Projet

Comité	**Milieu**
• respect • soutien • sensibilité aux réalités d'ordre théorique et pratique • acquisition d'un savoir nouveau • rigueur au niveau de la démarche • demande d'adhésion à l'organisation: femmes canadiennes pour la représentation politique.	• prise en charge par le milieu (autres comités et modifications apportées à d'autres plans de cours).
• désir de stabiliser les connaissances	• difficulté à prédire les tâches de travail et la façon de modifier le plan de cours choisi.
• période de confusion ou d'anarchie "Où allons-nous?"	• bousculade au sujet de la façon de prévoir et d'amorcer le changement.

SOLIDARITÉ

ENGAGEMENT

PRISE EN CHARGE

Tel que stipulé précédemment, notre recherche nous a amenées à mettre de l'avant un plan d'action en vue d'améliorer le plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

Par rapport à la planification du plan de cours, nous proposons aux enseignants de:

- considérer l'importance et l'influence des phénomènes philosophiques, socio-culturels et psychologiques comme étant les fondements de notre organisation et la base des compétences professionnelles à être formulées.
- faire un diagnostic des besoins de formation des étudiants pour mieux en déterminer les priorités.

Par rapport aux objectifs d'apprentissage, nous proposons aux enseignants de (d'):

- formuler des objectifs opérationnels; généraux d'abord et spécifiques ensuite pour chaque unité d'enseignement.
- s'assurer que les objectifs spécifiques permettent à l'étudiant d'analyser, de comparer et de critiquer tout en lui permettant de développer ses connaissances et ses attitudes par rapport au contenu enseigné.
- ajuster les objectifs en cours de route, au fur et à mesure des besoins.

Par rapport au contenu de la matière à être enseignée, nous proposons aux enseignants de:

- choisir et organiser le contenu de chaque unité pour qu'il soit pertinent au domaine de la pratique des soins infirmiers.
- voir à ce que le vocabulaire utilisé à l'intérieur des autres cours soit respecté dans son intégrité.
- considérer la complexité de la matière à être enseignée, afin qu'elle ne soit pas répétitive mais qu'elle soit plutôt plus prononcée d'une unité à l'autre.
- se questionner par rapport au modèle de soins de C. Roy comme étant le pivot actuel du plan de cours.

Par rapport aux stratégies ou aux méthodes d'enseignement, nous proposons aux enseignants de (d'):

- diversifier les stratégies ou faire appel à différentes méthodes de travail dans la réalisation du cours.
- choisir des méthodes permettant le développement des capacités d'analyse, de résolutions de problèmes et de travail d'équipe. (ex: approche modulaire)
- se permettre une certaine liberté d'action dans le choix des stratégies à être utilisées, tout en respectant celles qui ont été globalement identifiées par l'équipe.
- être à l'écoute des besoins des étudiants, tant au niveau de leurs

apprentissages que de leurs intérêts.

- développer un document de travail permettant à l'enseignant de retrouver une liste de diverses stratégies.
- collaborer étroitement avec ses collègues et ceux de d'autres cours tels: français et informatique. Le but serait de permettre à l'étudiant d'acquérir les compétences professionnelles requises soit pour la rédaction des notes au dossier ou autres exigences semblables.

Par rapport à l'évaluation de l'étudiant, nous proposons de (d'):

- établir des critères précis permettant à l'étudiant de s'impliquer davantage dans l'évaluation de ses apprentissages, tant du point de vue cognitif qu'affectif.
- formuler, à l'intérieur d'un même test, des questions à choix multiple tout en respectant la démarche de soins. Certaines questions pourraient être aussi de nature subjective.
- respecter un niveau taxonomique d'analyse et de synthèse.
- inviter l'étudiant à compléter un travail d'analyse et de synthèse afin de lui permettre de compléter ses apprentissages.
- amener l'étudiant, en collaboration avec l'enseignant de l'unité en question, à établir son mode d'évaluation en fonction des éléments qu'il aura choisis. (travail d'application, analyse de texte, examen final).
- partager avec l'étudiant le contenu des critères d'évaluation établis en collaboration avec les collègues de l'équipe afin qu'il puisse mieux

comprendre la pertinence de ses résultats.

- remettre, en tant qu'enseignant, un aperçu des notes académiques obtenues et du processus d'apprentissage vécu en classe. Une recommandation pourrait être alors présentée au Comité d'évaluation et de promotion. (ex: dossier individuel).
- maintenir la moyenne de la note académique à la fin du cours de "Sciences infirmières III - Théorie" à 60% (ex: l'évaluation globale).

Par rapport à la bibliographie, nous proposons aux enseignants de:

- fournir une bibliographie pertinente en fonction des thèmes traités lors de chaque leçon et en accord avec les besoins de chaque étudiant.
- réserver à la bibliothèque des livres portant sur le contenu du cours.

Suite à notre expérience, nous recommandons qu'un groupe de travail formé d'enseignants intéressés et attitrés, assurent un suivi. Un soutien est nécessaire aux différentes équipes de par la nature des propositions qui ont été faites. Par le fait même, il y a lieu de s'attendre à ce que les différentes années du programme soient affectées par une nouvelle élaboration de plan de cours, et non pas seulement l'étape III.

Chaque équipe pourrait se partager la tâche au niveau de chaque année d'études en prévoyant une ligne de convergence d'un degré à l'autre

d'enseignement. Chacune pourrait alors commencer le travail durant une période de planification. Car notre réflexion nous a permis de constater que la production du nouveau plan de cours représenterait les implications suivantes:

- des répercussions au niveau de tous les cours,
- des besoins changeants de la clientèle,
- une convergence entre les différentes années d'études,
- des tâches reliées à la réflexion et à la production,
- du temps et de l'énergie.

Ainsi, travaillant étroitement avec tous les enseignants du programme d'études, les collègues du groupe de travail pourraient déterminer et proposer à chaque équipe, le profil souhaité de l'étudiant à la fin de chaque année. Les enseignants de l'équipe pourraient toutefois avoir la possibilité d'ajuster les plans de cours selon les besoins des étudiants, leur personnalité et les changements inhérents au domaine éducatif et professionnel. Ceci pourrait donc être utile afin de permettre à plus d'étudiants de profiter d'une nouvelle approche au moment même de l'implantation éventuelle d'un plan de cours cohérent.

En terminant, nous osons prétendre que cette forme d'élaboration de plan de cours serait plus personnalisée et faciliterait l'intégration et la rétention des étudiants en salle de classe. Cette approche où l'apprentissage serait géré en tenant compte de l'étudiant serait envisagée sous deux volets. Celui de

l'étudiant et aussi de l'enseignant. En choisissant d'élaborer un plan de cours cohérent, tous deux pourraient se sentir responsables et autonomes, auraient le choix de prendre des décisions et de les justifier. Cette démarche, aucunement coûteuse en terme d'argent, permettrait aux étudiants et aux enseignants de s'épanouir et les aiderait à découvrir ce qu'ils peuvent apprendre. Elle assurerait aussi à la clientèle un enseignement de qualité qui réponderait à leurs besoins ainsi que des activités et des modes d'évaluation adaptées aux différences individuelles.

En ce sens, nous envisageons alors une formation chez les enseignants à leur arrivée et en cours d'emploi. Nous recommandons le soutien en ce sens du secteur "Appui et développement de La Cité collégiale".

Enseigner ne consiste-t-il qu'à verser des connaissances dans l'esprit des étudiants? Selon notre point de vue, en acceptant les propositions déjà émises, l'enseignant aiderait plutôt l'étudiant à trouver son intérêt à apprendre et à satisfaire sa curiosité. En lui permettant de suivre son envolée, cet enseignant lui servirait alors de guide et de partenaire.

Les retombées futures par rapport aux réflexions et aux propositions formulées.

Les retombées que nous pourrions éventuellement remarquer suite à cette recherche seraient les suivantes:

- une augmentation de la motivation de l'étudiant et de l'enseignant,
- une implication de l'étudiant par rapport aux objectifs d'apprentissage à atteindre,
- une reconnaissance des intérêts et des besoins d'apprentissage, tout en considérant les buts et les objectifs à atteindre tout au long de la formation,
- une considération de certaines limites; le temps et l'énergie,
- un coût très minime,
- une flexibilité pour soi et l'étudiant,
- une valorisation de soi et des autres collègues,
- des approches différentes d'un enseignant à un autre (autonomie, respect),
- meilleure utilisation du temps de planification (utilisation des ressources et préparation de l'enseignement), et aussi du temps d'enseignement,
- une consultation des collègues pour en arriver à une concertation,
- une ouverture d'esprit,
- une façon de mettre en pratique ce que l'on enseigne,
- une facilité à développer un plan pour apporter certaines modifications au plan de cours,

- un intérêt à travailler en équipe et à avoir du plaisir à enseigner.

Quant à notre énergie, nos périodes d'essais et d'erreurs qui sont à venir et nos remises en question, elles ne sont plus pour nous des limites. Elles demeurent plutôt, à la fin de ce projet, des moyens nous motivant à poursuivre en ce sens.

CONCLUSION

Depuis plusieurs années, certaines études questionnent la formation en Sciences infirmières. Tout en reconnaissant l'influence exercée par divers facteurs sur l'apprentissage, nous avons d'abord réfléchi et fait des choix en ce qui a trait à notre philosophie de l'étudiant, de l'enseignant et des soins infirmiers. Les buts du programme ont été étudiés de même que les autres étapes nécessaires à l'évaluation du plan de cours. C'est d'ailleurs le modèle d'Oliva (1988, p. 177) qui a été adapté à nos besoins et qui a servi d'ancrage à notre recherche. A cet effet, des modes de cueillette de données ont été utilisés pour mieux comprendre notre réalité et celle des étudiants en salle de classe.

A la lumière de ces données, certains résultats de l'évaluation, nous ont amenées à présenter un plan d'action pour s'assurer de la cohérence du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

Il serait assez juste de dire que suite à cette recherche, le virage vers un plan de cours cohérent est amorcé. Car, à partir de ce moment, plusieurs initiatives individuelles et de groupe ont été observées pour rendre d'autres plans de cours plus cohérents. Nous aimerions donc continuer à offrir la possibilité qu'a le milieu de donner un sens à sa pratique.

RÉFÉRENCES

1. Bertrand, Y. (1979). Les modèles éducationnels. Montréal, Université de Montréal, p. 45.

2. Brown, M. (1991). Role Strain. Revue de l'infirmière canadienne. Janvier, p. 35 à 37.

3. Chabot, R., Fortin, G. (1979). Le profil d'efficacité d'un formateur. Montréal, Presse Universitaires, p.2.

4. Collerette, P., Delisle, G. (1982). Le changement planifié: une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Montréal, Éditions Agence d'Arc Inc., 312 pages.

5. De Tournyay, R. (1990). Focusing on learning, Journal of Nursing Education. 28 (7), 1989, p. 294.

6. D'Hainault, L. et Al. (1979). Programme d'études et d'éducation permanente. Collection "L'Éducation en devenir". Paris, Unesco, page 83.

7. Gagné, R.M. (1976). Les principales fondamentaux de l'apprentissage. Montréal, H.R.W., 248 pages.

8. Gauthier, C. (1984) La recherche-action: essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation. Ottawa, U.Q.A.R., p.17 à 93.

9. Gauthier, L., Poulin, N. (1985). Savoir apprendre. Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 25.

10. Goulet, G. (1986). Vers une théorie de l'éducation/apprentissage, Revue internationale de pédagogie, v. 32, no. 4, p. 439 à 457.

11. Goyette, G., Lessard-Hébert, M. (1985). La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Montréal, Les Presses de l'université de Montréal, p. 6 à 231.

12. Hamilton, E.L. (1964). Action Research for Management. United States of America, Richard D. Irwin Inc., p. 183 à 222.

13. Hogg, S. (1990). The problem-solving curriculum evaluation and development model. Nurse Education Today. December, p. 104 à 109.

14. Hustler, D., Cassidy, A, Cuffe, T. (1986). Action-Research in classrooms and schools. London, Allen and Lenwin, 211 pages.

15. Janzen, K. (1990). A comparaison of some aspects of Baccalaureate and diploma nursing Education in Ontario, Ontario, P.N.E.T.G. (Provincial Nurse Educator's Interest Group), Octobre, 1 page.

16. Johnson, M. (1990). The holistic paradigm in nursing: the diffusion of an innovation, Research Nursing and Health, 13, p. 129-139.

17. Knowles, M.S. (1978). The Adult Learner. Texas, Houston, p. 13.

18. La Cité collégiale. (1989). Buts éducatifs: document adopté par le Conseil d'administration. Ottawa, novembre, 3 pages.

19. La Cité collégiale. (1989). Mission-Objectifs-Mise en oeuvre: document adopté par le Conseil d'administration. Ottawa, décembre, 10 pages.

20. La Cité collégiale. (1991). Programme de Sciences infirmières: ressources fondamentales. 11 pages.

21. Legendre, R. (1973). L'éducation totale. Montréal, Éditions Ville-Marie, p. 50.

22. The foundation of Research on human Behavior. (1964). An action research program for organization improvement. Arbor, Ann. U.S.A., Brauns Bramfield Inc., 66 pages.

CHAPITRE V L'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE 66

5.1 L'évaluation de l'action 66

5.2 L'évaluation du modèle d'analyse d'Oliva (1982) 78

5.3 L'évaluation de la méthodologie de résolution de problèmes 83

CHAPITRE VI LES APPRENTISSAGES ET LES SAVOIRS GÉNÉRÉS 91

CONCLUSION 103

BIBLIOGRAPHIE 106

APPENDICES 110

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU 1	Les étapes du modèle d'Oliva (1982)	33
TABLEAU 2	La planification de la recherche	36
TABLEAU 3	Les éléments de la réussite de l'action	73

LISTE DES FIGURES

		Page
Figure 1	Le programme d'études et ses dimensions	6
Figure 2	Les étapes du modèle de McNiff (1988)	22
Figure 3	La structure du groupe organisationnel au moment où a débuté la recherche	26
Figure 4	Les règles de communication de Zinker (1981)	27
Figure 5	La convergence paramétrique du processus de l'éducation/apprentissage	30
Figure 6	Un schéma de l'intervention entreprise dans le milieu	54
Figure 7	Un aperçu de la démarche entreprise par l'équipe	68
Figure 8	Les apprentissages effectués par la chercheure, l'équipe et le milieu	96

INTRODUCTION

Ce mémoire qui s'inscrit dans le cadre de la Maîtrise en éducation, tentera de présenter, le plus fidèlement possible, un cadre de réflexion pratique. Marqué par le souci d'établir un dialogue avec les étudiants et les enseignants, il se veut un point de départ plutôt que l'aboutissement de la recherche. Ce rapport comporte cinq chapitres. Le premier chapitre circonscrit la problématique en expliquant le lieu où s'est déroulée la recherche et la situation problématique de départ. Après avoir souligné l'importance de la formation en Sciences infirmières, le problème retenu est énoncé. Les objectifs poursuivis par la recherche sont par la suite identifiés.

Dans le deuxième chapitre, nous abordons le cadre théorique de la recherche. Nous invitons le lecteur à faire des liens avec la pensée de certains auteurs. Un regard éclairé y est posé sur les fondements méthodologiques pour guider la recherche-action et le processus d'analyse et d'évaluation des programmes.

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de la recherche. Évoquant d'abord la nécessité de préciser des points d'objectivation, la chercheure illustre le mariage entre la recherche et l'action. La dernière remarque du chapitre entraîne une conséquence importante, soit une réflexion au niveau de l'intervention.

A l'instar de ces idées, un compte rendu et un rapport de la révision du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" complètent le prochain chapitre.

Le cinquième chapitre traite de l'évaluation de la recherche qui est basée sur l'action, le modèle d'analyse d'Oliva et la méthodologie de résolution de problèmes.

Le mémoire présentera ensuite les apprentissages et les savoirs générés qui découlent de l'action, de l'évaluation et de l'intervention en tant que telle.

Finalement, le lecteur trouvera en appendice, le rapport final de la révision collaborative du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" et les procès-verbaux qui illustrent le travail effectué par l'équipe de recherche.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre se veut une description de la problématique retenue pour la recherche. Le lieu de la recherche et la situation problématique seront clarifiés de même que le problème retenu. C'est avec cette préoccupation que les objectifs poursuivis par la recherche seront identifiés.

1.1 Le lieu de la recherche

Il y a plus de deux ans, la création de La Cité collégiale a permis de dispenser un programme de Sciences infirmières, d'une durée de trois ans et ce, au campus d'Ottawa.

La relation qui s'est établie historiquement entre ce premier collège de langue française en Ontario et les buts éducatifs de cette institution ont été à la base de notre processus de questionnement.

Lors de l'élaboration des buts éducatifs au cours de l'année 1989, le conseil d'administration campait les principales idées qui circulaient au sujet de l'éducation des temps modernes. Lieu d'excellence au plan de la formation collégiale, cette institution voulait offrir en français des programmes, cours et activités permettant l'acquisition et le perfectionnement de compétences personnelles et professionnelles répondant aux besoins

du marché du travail.

A cette fin, le programme de Sciences infirmières allait-il traduire les exigences de son milieu?

Cette question nous amena à constater que la réussite des cours théoriques offerts dans le cadre du programme de Sciences infirmières se basait principalement sur les résultats académiques obtenus par les étudiants. A la lumière de cette observation, l'élaboration actuelle des plans de cours en Sciences infirmières permettait-elle le développement personnel des étudiants tel qu'exigé par l'institution scolaire?

Le fait de transmettre un contenu théorique en salle de classe pouvait-il amener les étudiants à prendre conscience de leur rôle face à leur formation? Qu'en était-il alors du rôle des enseignants en salle de classe?

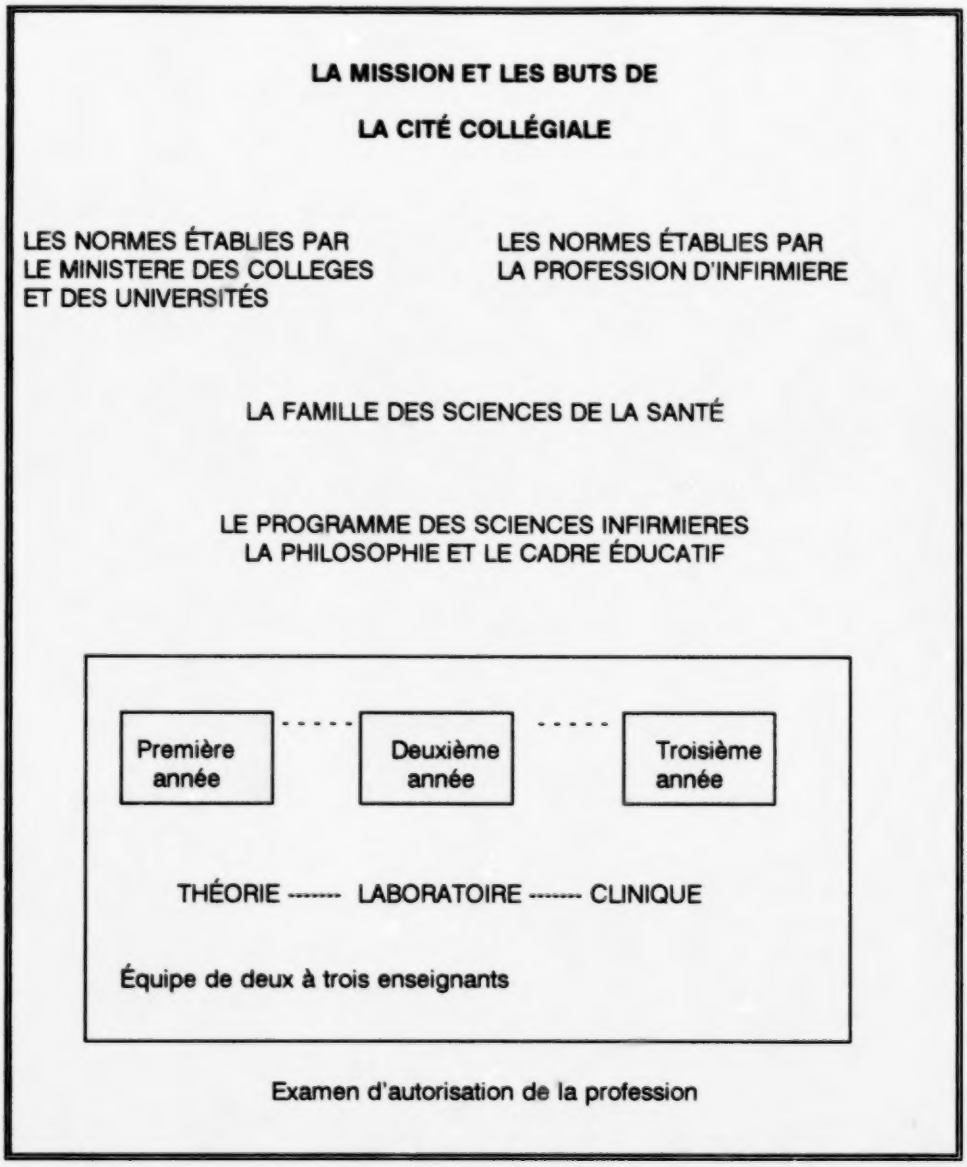
Ce questionnement s'est donc fondé en partie sur le nouveau rôle de l'infirmière est prévu en l'an 2000. L'élaboration de nouvelles normes de pratique fera voir à la communauté une infirmière qui sera capable entre autres, de bonnes capacités d'analyse dans un contexte de travail changeant où elle sera appelée à être de plus en plus autonome. Ne devons-nous pas alors assurer une formation appropriée à la clientèle pour qu'elle soit mieux préparée à un travail de plus en plus exigeant?

Le schéma qui apparaît à la figure 1 met en relief les données qui représentent la façon dont est élaboré le programme d'études et ses dimensions.

D'une part, le Ministère des Collèges et des Universités de l'Ontario a établi des normes devant être respectées par rapport au nombre d'heures d'enseignement théorique, de laboratoire et clinique.

D'autre part, comme la mission de La Cité collégiale est de former des professionnels de la santé répondant aux besoins de la population, il est clair que le programme d'études de Sciences infirmières tienne compte des normes établies par la profession afin de s'assurer de la compétence des étudiants à la fin de leurs études.

A la lumière de ce qui précède, les étudiants devront démontrer leurs compétences en ce qui a trait aux connaissances, attitudes et habiletés dans le cadre d'un examen d'autorisation soumis par la profession.



Le programme d'études et ses dimensions
FIGURE 1

A juste titre, nous avons cherché à comprendre les différentes relations entre les dimensions du programmes d'études. L'élément commun étant la recherche d'une logique interne entre ses parties, le lieu choisi pour la recherche fut sans aucun doute ce programme de formation offert à La Cité collégiale et plus précisément le plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

1.2 La situation problématique

La situation problématique sera exprimée dans le but de mieux cerner le problème et identifier les objectifs poursuivis par la recherche.

Une réflexion faite à la suite de notre pratique auprès d'étudiants et de professionnels expérimentés nous a permis de considérer notre rôle d'enseignantes dans le cadre de la formation en Sciences infirmières. L'utilisation du plan de cours actuel tant auprès de trente-cinq étudiants en salle de classe inscrits au cours de "Sciences infirmières III - Théorie", qu'auprès de d'autres collègues de travail avec qui l'enseignement de ce cours était partagé équitablement, suscita en nous tout un questionnement.

En effet, chaque jour, nous nous trouvions dans une position nous permettant de nous interroger au sujet de la cohérence du plan de cours. L'utilisation de ce plan de cours nous rendaient inconfortables et même incohérentes dans l'exercice de nos rôles d'enseignantes. En raison du nombre considérable d'étudiants et du cours magistral à être dispensé, il devenait difficile d'inciter les étudiants à réfléchir et à analyser des

situations pouvant être observées dans leur pratique.

Ayant à coeur la formation des étudiants dans un milieu cohérent et comme l'enseignement du cours de "Sciences infirmières III - Théorie" était partagé avec certains collègues de travail, il nous semblait d'un grand intérêt de vouloir nous sensibiliser à un écart existant entre les différentes parties mentionnées.

Il devenait donc évident de préciser le sens du concept de "cohérence" pour ensuite établir plus clairement les dimensions sur lesquelles les enseignants pouvaient s'attendre à retrouver cette cohérence.

Pour Robert (1967, p. 298), la cohérence se définit comme étant une liaison ou un rapport étroit d'idées qui s'accordent entre elles. Pour cet auteur, il s'agit tout simplement d'une absence de contradiction.

Conformément à cette définition les dimensions entre lesquelles on s'attendait à retrouver cette cohérence pouvaient être multiples. Dans le but de faciliter le choix de ces dimensions, certaines références bibliographiques ont donc été retenues.

C'est Goulet (1986) qui nous disait que le curriculum était un plan ou un programme et que sa fonction serait d'aider dans l'accomplissement des buts et des objectifs de l'éducation.

C'est alors qu'à notre avis, un plan de cours serait composé d'expériences à l'intention des étudiants en relation avec l'école. Comme le plan de cours choisi pour la recherche comportait une série d'objectifs reliés principalement à l'aspect cognitif, qu'un temps pour l'enseignement déjà planifié par les membres de l'équipe était alloué et suivi rigoureusement, et que seulement des tests de type objectif étaient élaborés suivant le contenu enseigné, la méthode du cours magistral était donc privilégiée pour la plupart des enseignants.

Comme la clientèle était adulte, il était important de questionner alors l'apprentissage des gens impliqués dans ce cours. Les principes qui gouvernent l'apprentissage des adultes étaient-ils respectés par exemple? Étions-nous alors seulement intéressées aux résultats académiques plutôt qu'au développement des responsabilités et de l'autonomie des étudiants? Ces apprenants pouvaient-ils avoir plus de pouvoir face à leurs apprentissages? Ceux-ci pouvaient-ils développer leurs capacités à analyser des situations de plus en plus complexes?

Ces questions résumaient brièvement certaines observations faites à la lumière de l'idée exprimée par Goulet (1986) lorsqu'il disait que l'étudiant est la ressource active essentielle et nécessaire qui actualise en lui-même un processus d'apprentissage spécifique et particulier résultant de son intégration personnelle des influences du processus de l'éducation/apprentissage auquel il participe.

Considérant l'étudiant comme étant le centre d'un programme d'enseignement/ apprentissage, Goulet (1986) a précisé que des facteurs tels l'agent-bénéficiaire, l'agent déclencheur, le milieu social et physique, le programme de l'éducation/apprentissage, la culture de même que les fonds du savoir accumulé étaient à considérer pour s'assurer de l'apprentissage en éducation.

En respectant les propos exprimés par cet auteur, on pouvait alors supposer qu'il serait souhaitable qu'existe une convergence entre l'apprentissage prôné par l'étudiant, le programme de Sciences infirmières et La Cité collégiale et ce, conformément à une logique entre les différentes parties impliquées.

Mais qu'en était-il au niveau de la pratique? Existait-il un écart ou une contradiction entre les besoins d'une clientèle inscrite au cours choisi, les buts officiels du programme de Sciences infirmières, ses politiques internes et spécifiques, de même que la mission de La Cité collégiale par exemple?

A partir de ce questionnement, les dimensions entre lesquelles nous pouvions nous attendre de retrouver un rapport étroit d'idées ou une cohérence se précisaient de cette façon:

- la mission de l'institution,
- les buts officiels du programme,
- les politiques internes et spécifiques à l'institution et au programme,
- les objectifs institutionnels du cours: Sciences infirmières III - Théorie,

- l'opérationnalisation concrète de ce cours telle que décrite dans le plan de cours,
- les caractéristiques et les besoins émergeant de la spécificité de la clientèle adulte,
- le vécu réel du cours en salle de classe.

La recherche a donc porté sur la cohérence du cours "Sciences infirmières III - Théorie" tel qu'il était proposé et dispensé dans le cadre d'un programme collégial en Sciences infirmières. Par le fait même, cette cohérence a été étudiée entre plusieurs dimensions telles que mentionnées précédemment.

A la lumière de cette démarche, une recherche-action a été nécessaire à l'atteinte des buts poursuivis. Une revision du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" était projetée avec l'intention de gérer une dynamique de réflexion au sein d'une équipe de travail.

Les motifs qui ont amené la chercheure à adopter la recherche-action sont multiples. Entre autres, il ne suffisait pas pour la chercheure de comprendre l'écart existant entre les besoins de la clientèle et ceux de l'institution par exemple. Elle croyait davantage qu'il était important de favoriser un questionnement chez ses collègues et elle-même dans le but de changer le processus d'élaboration du plan de cours de "Sciences infirmières III -Théorie".

La situation problématique qui précède a fourni une base suffisante pour comprendre le problème qui a été retenu.

1.3 Le problème retenu

En voulant favoriser le passage d'une situation problématique au problème que nous avons retenu, une définition conjoncturelle a été proposée pour enrichir l'objet de la recherche.

Enseignantes du cours de "Sciences infirmières III - Théorie" au programme de Sciences infirmières, dispensé par La Cité collégiale (campus d'Ottawa), nous visions la formation des étudiants dans un milieu cohérent et encourageant le développement personnel et professionnel. Pour ce faire en collaboration avec une équipe qui serait formée et suite au mandat reçu de la directrice du programme, une revision du plan de cours "Sciences infirmières III - Théorie" serait menée à la lumière d'un modèle spécifique d'élaboration de programme dans le but d'en assurer sa cohérence.

1.4 Les objectifs

La réflexion débouche donc ici sur les objectifs spécifiques de la recherche. Nous pouvons tenter de les cerner à l'aide de deux perspectives.

Les objectifs spécifiques vis-à-vis l'action étaient:

- de reviser le plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" dans le but d'évaluer la cohérence interne entre celui-ci, la mission de l'institution, les buts officiels du programme, les politiques internes et spécifiques à l'institution et au programme , les objectifs institutionnels du cours, l'opérationnalisation concrète de ce cours telle que décrite dans le plan de cours, les caractéristiques et les besoins émergeant de la clientèle adulte et le vécu réel du cours en salle de classe.

- d'en arriver à un consensus ou un accommodement avec les enseignants participant à la recherche autour des valeurs à véhiculer dans le cadre du cours de "Sciences infirmières III - Théorie", en considérant la notion d'apprentissage gestaltiste.

- de proposer aux autres enseignants du programme d'études des changements de nature théorique, quant à l'élaboration d'un plan de cours cohérent.

Quant au volet recherche, les objectifs spécifiques étaient:

- de vérifier la pertinence de l'utilisation du modèle d'élaboration de programmes d'Oliva (1982) pour le plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

- de vérifier l'efficacité de la méthodologie utilisée par le modèle de recherche-action de McNiff (1988) dans le cadre d'une revision collaborative du plan de

cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

La chercheure a voulu spécifier ces objectifs sur lesquels elle a voulu véritablement agir. En somme, son intention a été de gérer un processus de réflexion au sein d'une équipe de travail préoccupée par l'atteinte de la cohérence dans son enseignement. Cette réflexion a été encadrée en fonction des paramètres définis antérieurement et dirigée dans le but de changer le processus d'élaboration des plans de cours. Pour faciliter la communication entre la chercheure et les membres du personnel, la notion d'apprentissage gestaltiste a aussi été intégrée tout au long de la recherche.

En essayant d'identifier ces objectifs, nos préoccupations se limitaient au fait que la cohérence d'un plan de cours nous apparaissait être une dimension centrale du modèle d'élaboration de programmes proposé par Oliva (1982). Nous avons reconnu sa cohérence de par la linéarité de son processus qui comporte différentes étapes, et de par sa distinction entre les buts et les objectifs d'un programme, de ceux qui seraient plutôt rattachés à l'enseignement d'un cours. La limite de notre recherche s'est arrêté au choix du modèle d'Oliva. Il ne s'agissait pas pour nous de faire une analyse des autres modèles.

Pour aborder le cadre théorique de la recherche, nous avons eu recours à des connaissances reliées aux fondements méthodologiques pour guider la recherche-action ainsi qu'à l'analyse des programmes.

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

La nécessité de présenter une recension des écrits a conduit la chercheure à leur donner une orientation compte tenu des différents volets de la recherche-action.

Le présent chapitre présentera le cadre théorique de la recherche en trois volets:

A - Le processus de recherche-action c'est-à-dire le processus de résolution de problèmes et de génération de savoirs pour sensibiliser les collègues à l'incohérence ressentie et pour reviser le plan de cours.

B - L'approche Gestaltiste pour faciliter le développement de l'équipe de recherche en clarifiant les normes de travail d'équipe et en assurant une meilleure communication.

C - Le processus d'analyse et d'évaluation des programmes.

Le processus de recherche-action et l'approche gestaltiste ont été considérés comme les fondements méthodologiques de la recherche. Quant au processus d'analyse et d'évaluation des programmes, la chercheure a voulu en tenir compte comme d'une entité à part entière. De cette façon, elle a voulu que ce processus d'analyse et

d'évaluation des programmes soit reconnu comme une série d'étapes à suivre par l'équipe de travail.

2.1 Les fondements méthodologiques de la recherche

Pour parvenir à expliquer les fondements méthodologiques qui ont guidé la recherche, plusieurs textes ont été choisis dans le but de réfléchir davantage à la méthode de résolution de problèmes et à la génération de savoirs.

2.1.1. Le processus de recherche-action; la méthode de résolution de problèmes et la génération de savoirs

D'après Morin (1986), la recherche-action est une approche qui vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle à une pratique collective, efficace et incitatrice, et d'un discours spontané à un dialogue éclairé voire engagé.

Comme Goyette et Lessard (1985) nous l'ont fait remarquer, le but serait de transformer les comportements, les habitudes et les attitudes, de favoriser les relations sociales et aussi de modifier les règles institutionnelles d'une organisation.

C'est en lisant différents textes que la chercheure a réfléchi aux notions rattachées aux divers modèles de recherche-action.

Si les principes et les paradigmes qui sous-tendent la recherche-action sont multiples et bien définis, ceux qui sont encouragés par le modèle de Checkland (1976) le sont d'autant plus.

Checkland (1976) nous le fait bien remarquer dans ses travaux de recherche. En nous permettant de nous conscientiser à la notion de "science", il distingue en même temps les aspects d'une méthodologie de type réductionniste par rapport à celle qu'il qualifie de plus globale et qu'il nomme "holistique". Cette approche de conception systémique conviendrait mieux à la recherche-action que toute autre. Selon l'auteur, le milieu impliqué participerait donc activement à toutes les étapes de la recherche et en influencerait le déroulement.

C'est d'abord par le biais de cet aspect multidimensionnel de la recherche-action que Hustler, Cassidy et Cuffe (1986) confirment l'idée que le mouvement de cette recherche est dynamique. A ce sujet, les auteurs ont défendu l'idée selon laquelle il existerait une tension apparente entre la recherche et l'action.

C'est en ce sens que Gélinas et Brière (1984) manifestent une forte préoccupation pour situer la recherche-action sur un continuum entre la recherche et l'action. Ils soulignent que le chercheur peut travailler seul, avec des individus dans la population ou tout simplement avec des groupes militants dans un déterminé.

Ne serait-ce donc pas approprié de dire alors que l'objet de la recherche et les

perspectives méthodologiques auraient des visées différentes?

En me référant à l'expérience vécue par McNiff (1988), il est intéressant de noter qu'elle rejoint de près un type particulier de démarche, en ce sens que le chercheur principal travaillerait avec des individus dans la population, eux-mêmes considérés comme des participants au projet par exemple. Quant à la visée et aux perspectives méthodologiques, elles pourraient se résumer ainsi: atteindre un résultat relativement bien précisé à l'avance, où une partie de la population participerait à sa réalisation et où le chercheur renverrait les résultats à certains éléments de la population. Le but étant de recueillir des réflexions au sujet de la démarche utilisée.

Que le chercheur travaille seul, avec des individus dans la population ou avec des groupes militants, la recherche ne trouverait-elle pas son sens dans un besoin reconnu du milieu où se ferait la recherche par exemple?

Même si chacun de nous tentons de cerner le plus clairement possible un problème, Hustler, Cassidy et Cuffe (1986) nous disent qu'en voulant étudier le réel, le chercheur et son équipe tentent d'élucider ce qui se transforme ou ce qui est en train de changer.

De là la pensée de Gauthier (1984) au sujet du chercheur, soit celle d'être la personne qui amène les participants à un projet à confronter leurs valeurs. Il est alors facile d'imaginer par le fait même l'idée que le chercheur va aussi confronter son système

de valeurs.

Comme le chercheur est amené à s'engager intellectuellement, affectivement et socialement, le choix d'une méthodologie particulière n'entraverait en rien cet aspect. Par contre c'est, selon Goyette et Lessard (1985), l'instrumentation qui donnera une couleur particulière à la méthodologie. Ils nous renseignent au sujet de l'instrumentation du niveau général où des types de données qualitatives seraient principalement recueillies. Quant au niveau spécifique, des modes d'investigation seraient entre autres des études de cas, des enquêtes, l'observation et l'analyse documentaire.

Étant donné que le problème étudié relèverait du domaine humain et viserait le changement, pourrait-on alors être objectif par rapport à la cueillette des données?

Hustler, Cassidy et Cuffe (1986) nous sécurisent à ce sujet en nous disant que l'objectivité provient des enseignants partageant et discutant leurs interprétations des données recueillies face à un problème.

A partir de cette précision, Lomax (1989) nous invite à respecter une démarche particulière en commençant par vivre l'expérience du problème, imaginer des solutions et agir en fonction des solutions envisagées. Par la suite, les étapes de l'évaluation des résultats et de la modification du problème, des idées et de l'action, complèteraient le processus.

McNiff (1988) rejoint l'idée de Lomax (1989) lorsqu'elle dit ou exprime le besoin d'une planification systémique et d'une application rigoureuse en recherche-action. Ce pourquoi, à son avis, en utilisant une méthode sous la forme de spirale, elle implique un changement au niveau des attitudes des gens et par le fait même au niveau du système dans lequel ils sont impliqués. Planifier, agir, observer, réfléchir et planifier à nouveau sont des étapes élaborées par McNiff (1988).

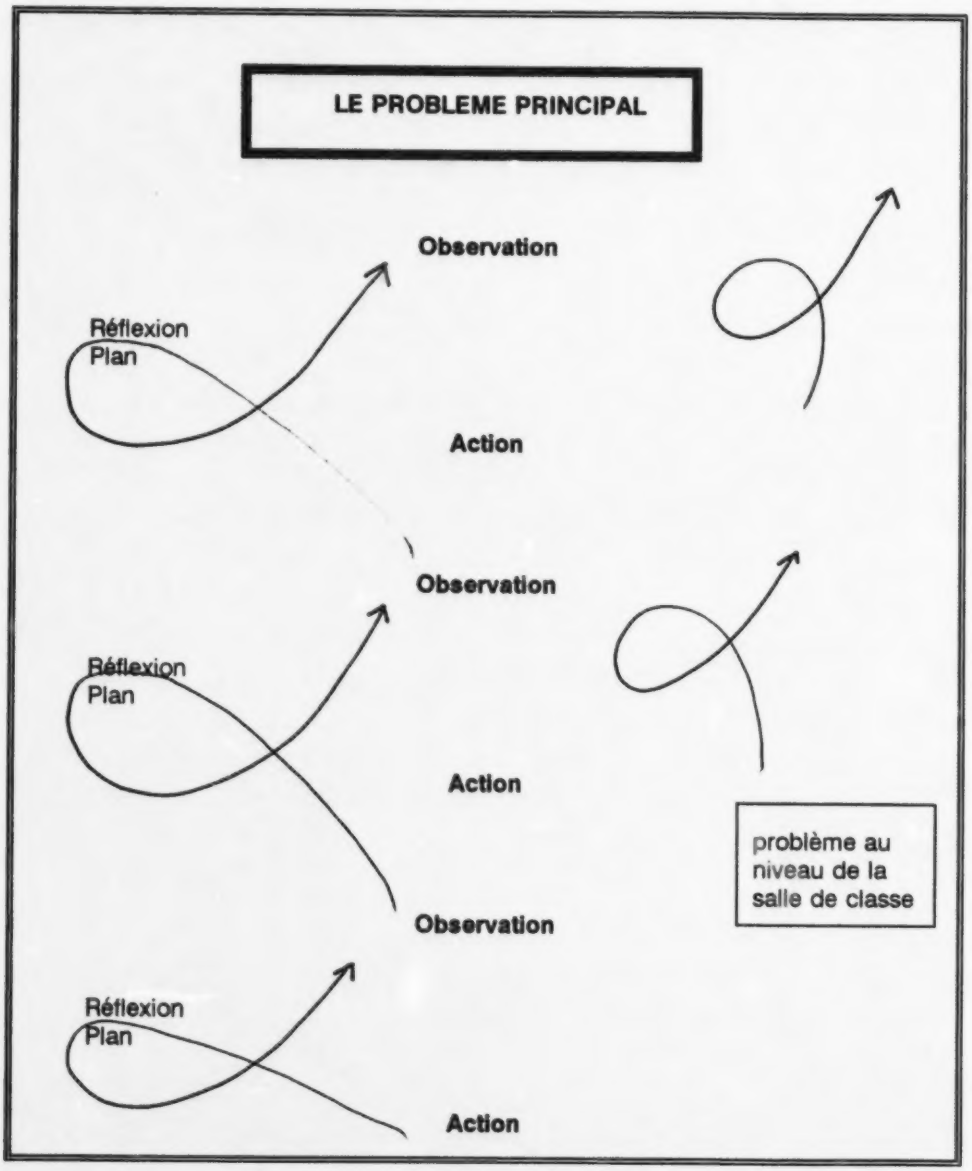
Ne serait-ce donc pas approprié de dire que nous nous devons d'être formés en recherche-action dans le but d'assurer l'apprentissage des étudiants, de nos collègues et aussi de nous-mêmes?

A une époque où des valeurs incertaines sont véhiculées en éducation et dans le domaine des Sciences infirmières, l'idée de recherche-action a eu des attraits intéressants pour la chercheure. Le choix d'un modèle s'est arrêté à celui de McNiff (1988) en raison de son élaboration et de son impact par rapport aux changements d'attitudes souhaités.

C'est dans cette mesure que les travaux de McNiff (1988) nous ont fourni un riche aperçu de la pensée de certains auteurs. De manière générale, McNiff (1988) a discuté de l'idée des auteurs tels Kemmis, John Elliot et Dave Ebbutt. Elle a souligné que ces chercheurs utilisaient la méthode de résolution de problèmes sans s'attarder au fait que pendant ce processus, divers problèmes n'ayant pas été cernés initialement, pouvaient surgir pendant la recherche. Le processus étant élaboré sou la forme d'une spirale, McNiff (1988) a énuméré chronologiquement les étapes suivantes:

- la planification
- l'action
- l'observation
- la réflexion
- la planification.

Le cycle débuterait par la planification de l'action et l'action choisie aurait lieu par la suite. Viendrait ensuite l'étape de l'observation et de la réflexion. La réflexion entraînerait donc la poursuite d'un autre cycle dans lequel une expérience modifiée et enrichie serait planifiée. La figure 2 illustre ces phases récurrentes. Elle schématise le développement d'un processus cyclique. Une spirale centrale illustre le mouvement de la démarche qui suit la logique de la situation. De petites spirales représentent elles-mêmes d'autres cycles de planification-action-réflexion-planification.



Les étapes du modèle de McNiff (1988)
FIGURE 2

Ce modèle serait le reflet d'une planification systémique impliquant des changements dans la vie ou le travail des gens et par le fait même, des modifications du système dans lequel ces gens fonctionneraient.

En mettant l'accent sur ces étapes, un problème de manque de cohérence au niveau du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" entre ses objectifs, son contenu, ses stratégies et ses modes d'évaluation ne pouvait-il pas alors amener aussi un problème au niveau de la salle de classe?

Cette question semblait respecter la pensée de l'auteure entre ce qui constituait respectivement un problème principal, d'un autre cerné en cours de route.

Il était donc intéressant de choisir ce modèle en raison de l'aspect réaliste de sa méthodologie et de sa souplesse tout en sachant que la chercheure ne pouvait pas ignorer le problème principal l'ayant incité à faire sa recherche. De cette façon la chercheure pouvait en arriver à améliorer les aspects personnels et professionnels reliés à sa pratique.

L'approche systémique et rigoureuse de ce modèle se liait donc à son caractère de scientificité.

La reconnaissance des critères utilisés pour sa validité rejoignait les buts poursuivis par la recherche, c'est-à-dire ceux où l'on préconisait la participation des collègues de

travail et des étudiants. Le dialogue étant la base de la communication entre ces gens et la chercheure.

Son caractère démocratique et de collaboration rejoignait autant les buts poursuivis par la recherche que ceux exprimés par la mission de La Cité collégiale.

Ce qui sautait aux yeux quant on réfléchissait au modèle choisi pour la recherche, c'était la double nécessité de maintenir dans le temps présent une ligne congruente entre les diverses étapes et, en même temps, être en mesure de générer un nouveau type de savoir. Dans un certain sens, un savoir nouveau pouvait être généré dans la mesure où il exprimait les observations de l'équipe, ses réflexions, ses plans et ses actions.

Il était alors impossible de dissocier l'enseignement de son travail en équipe de même que l'évaluation du plan de cours choisi en collaboration avec des collègues de travail.

2.1.2 L'approche Gestaltiste

Dans le cadre de la recherche, nous trouvions que le groupe constituait un milieu où les gens pouvaient se sensibiliser à l'incohérence et partager leurs valeurs face au domaine de l'éducation.

En d'autres mots, n'aurait-il pas été intéressant d'observer les membres de ce

groupe développer au plus haut point leur potentiel humain?

La figure 3 représente la structure du groupe organisationnel au moment où a débuté la recherche. Cette figure délimite le programme d'études et tous ses enseignants. De plus, elle précise que l'enseignement se fait en équipe de deux ou trois personnes et d'une façon graduelle d'une année à l'autre. Elle résume donc une dynamique de travail au sein du programme d'études.

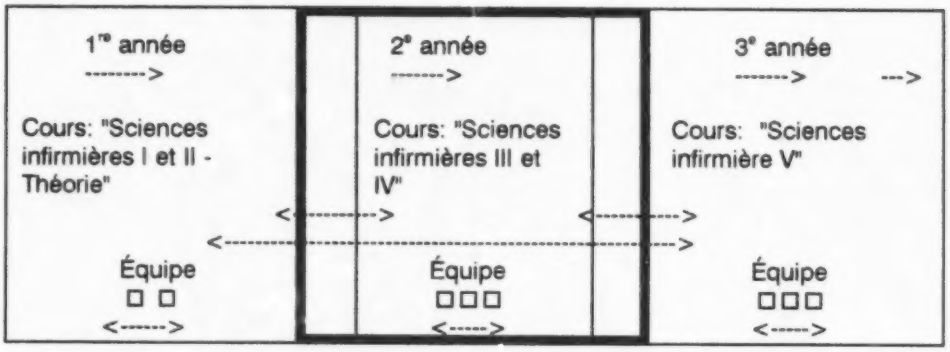
Ce programme d'une durée de trois ans consiste à amener l'étudiant au cours de la première année, à prendre connaissance des rudiments des Sciences de la santé tout en exerçant une certaine pratique auprès d'une clientèle relativement bien portante.

Par contre, au cours de la deuxième année, l'étudiant approfondie ses connaissances théorique mais doit faire face à des situations de plus en plus complexes au niveau de la pratique.

Cette approche lui permettra de consolider ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes au cours de la troisième année.

Programme d'études

de Sciences infirmières



La structure du groupe organisationnel au moment où a débuté la recherche
FIGURE 3

L'approche Gestaltiste a donc été choisie dans le but de faciliter chez les enseignants et auprès des étudiants, des prises de conscience et de promouvoir une meilleure communication.

Les règles de communication de Zinker (1981) ont été retenues entre autres pour aider le travail d'équipe (figure 4)

- prendre la responsabilité de son langage et de son comportement; utiliser le "je",
- donner la priorité à l'ici et maintenant,
- faire attention à la manière dont les gens écoutent les autres,
- prendre le risque de dire ce qui est pensé et ressenti,
- s'efforcer de parler directement à l'autre personne,
- respecter l'espace psychologique des autres.

Les règles de communication de Zinker (1981)
FIGURE 4

Ce modèle a été choisi parce que la chercheure pouvait décider d'animer le processus de réflexion du groupe et stimuler le travail à être complété. A titre de collaboratrice, les tâches étaient définies par l'équipe de recherche. Selon cette approche, ce groupe possédait sa vie interne, son énergie et son potentiel pour la résolution des problèmes vécus par celui-ci. Dans cette voie, les membres du groupe pouvaient développer leurs ressources dans un contexte dynamique.

En fait, les enseignants pouvaient travailler conjointement pour une meilleure cohérence de leur pratique. Dans ce contexte, on voulait constater leur intérêt à leur développement personnel et professionnel et encourager les étudiants en ce sens.

2.2 Le processus d'analyse et d'évaluation des programmes

Concernant le processus d'analyse et d'évaluation des programmes, la revision du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" était décisive. En se référant à la façon dont il était conçu, plusieurs objectifs, principalement de type cognitif, se retrouvaient dans le document, de même qu'une liste des ressources et des méthodes utilisées pour l'enseignement de son contenu.

En nous familiarisant avec la notion de programme d'enseignement/ apprentissage, il était facile de constater que des fondements philosophiques, sociologiques, psychologiques et culturels étaient à leur base. Une distinction pouvait alors se faire clairement en ce qui avait trait au programme d'études de Sciences infirmières où la philosophie, les buts officiels du programme et les politiques internes et spécifiques étaient clairement identifiés. Quant au plan de cours choisi pour l'étude, des objectifs, un contenu spécifique, une stratégie d'enseignement et un type d'évaluation étaient précisés.

En même temps que nous observions la façon dont était élaboré le plan de cours, nous constations que plusieurs auteurs dont Nadeau (1981) définissaient un plan de cours de façon opérationnelle en disant qu'il consistait en un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu organisé de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte des objectifs. Il était facile ici de soulever l'idée que tout le contenu de ce plan serait alors élaboré par l'enseignant, dans le but de maintenir une relation étroite entre les objectifs

d'apprentissage, le contenu de l'enseignement, les stratégies et l'évaluation de l'étudiant.

Oliva (1982) apporta quelques éléments d'intérêt au sujet de ce qu'il appelait le "curriculum" ou le programme d'études. Dans le but de tenir compte de l'apprenant adulte, l'auteur modifia sa vision d'un programme comme étant un plan de toutes les expériences auxquelles l'apprenant participera sous la direction de son institution. Oliva (1982) précisa que ce plan se devait d'être tentatif au tout début et qu'il était approprié de l'ajuster au cours de l'apprentissage.

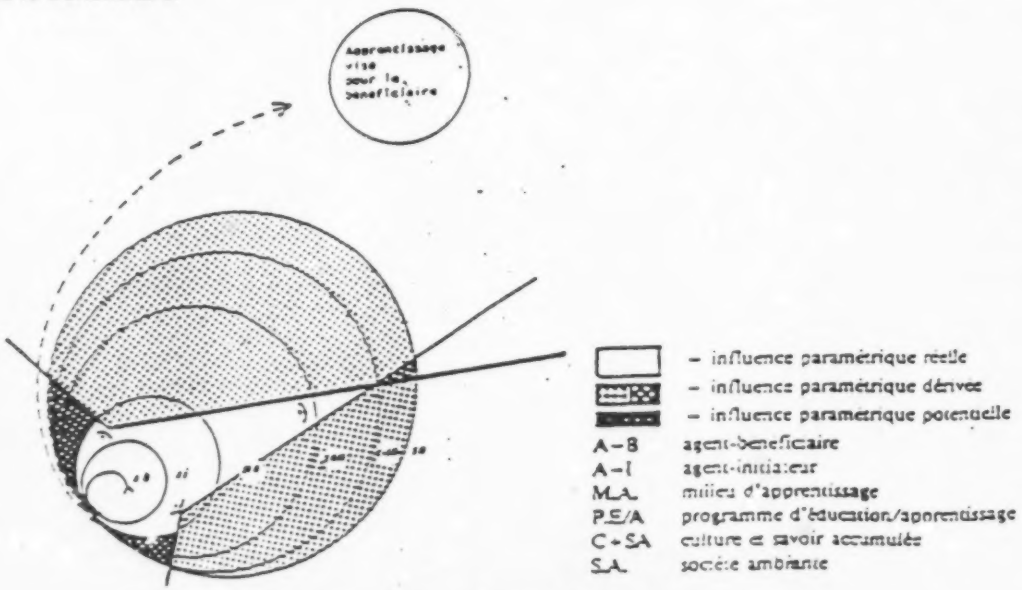
Il était intéressant de constater que l'approche de Nadeau était orientée vers le contenu de la matière à être enseignée, tandis que celle d'Oliva était plutôt dirigée vers l'apprenant.

En conséquence de cette affirmation, quel pouvait être alors le rôle de l'étudiant dans le cadre d'un programme d'enseignement/apprentissage? Le considérant comme un adulte utilisant son vécu pour apprendre et ayant des besoins particuliers, l'utilisation d'un cours magistral pouvait-il permettre l'atteinte d'un objectif encourageant l'analyse des situations par exemple?

Le fait de poser ces questions nous amenait à rejoindre les concepts exprimée par Goulet (1986). Il considère l'étudiant comme étant la ressource active essentielle nécessaire qui actualise en lui-même un processus d'apprentissage spécifique et particulier résultant de son intégration personnelle des influences du processus de

l'éducation/apprentissage auquel il participe. L'auteur mentionné a aussi mis l'accent sur l'étudiant comme la personne qui va bénéficier d'une façon globale des activités multiples variées et planifiées par l'enseignant. Par ceci, des facteurs tels l'agent-bénéficiaire, l'agent déclencheur, le milieu social et physique, le programme de l'éducation/ apprentissage et la culture de même que les fonds du savoir accumulé étaient à tenir compte pour s'assurer de l'apprentissage en éducation.

Le schéma de la figure 5 illustre cette situation telle qu'expliquée par Goulet (1986). On peut considérer que, dans un processus d'éducation/ apprentissage, certaines dimensions exercent diverses formes d'influence qui visent l'apprentissage pour l'étudiant ou le bénéficiaire.



La convergence paramétrique du processus de l'éducation/apprentissage
FIGURE 5

En regard de la clarté des influences qui contribuent à l'apprentissage, Goulet (1986) était intéressant: sa recherche s'est arrêté à la notion de curriculum. Il a conclu ses travaux en présentant un modèle spiroïdal représentant la trame des influences tant réelles que perceptuelles qui contribuent à l'apprentissage visé par toute institution d'éducation/ apprentissage. Les concepts véhiculés par l'auteur se conformaient donc aux prémisses de la recherche-action.

En laissant un peu la bride à notre imagination, nous pouvions supposer l'existence d'une action planifiée entre l'apprentissage souhaité par le programme de Sciences infirmières, La Cité collégiale et celui réalisé par les étudiants et les enseignants.

Jusqu'à ce moment, la littérature discutait des différentes façons d'élaborer un plan de cours. Certains modèles paraissaient simples mais étaient à la fois complexes de par leur contenu. Ils nous montraient d'ailleurs jusqu'à quel point il existait des similitudes et des différences entre ceux-ci.

Le domaine de l'élaboration des programmes fut étudié minutieusement par Boyle (1981), D'Hainaut (1979) et Nadeau (1981). Le modèle proposé par Oliva (1982) alimenta notre réflexion. Il définissait l'élaboration/ évaluation de programme comme étant un plan incluant différentes étapes à suivre d'une façon linéaire. Pour l'auteur, et je cite: "Le programme peut être une unité, un cours, une séquence de cours ou un programme d'études".

Nous pensions sérieusement que ce modèle rejoignait l'idée véhiculée par la recherche car il accordait de l'importance aux phases de planification et d'opérationnalisation d'un programme. Comme la formation en Sciences infirmières était structurée et se faisait d'une façon systématique, le modèle d'Oliva (1982) atteignait par le fait même certains critères utilisés pour son choix. Il était compréhensif, systémique et il reconnaissait les besoins des étudiants en général, de la société et de la philosophie de l'éducation incluant les valeurs par rapport à l'apprentissage. Partant du général au plan spécifique, ce modèle semblait donc vouloir respecter l'idée de considérer l'importance du programme enseignement/apprentissage. Les besoins des étudiants, sa philosophie vis-à-vis les enseignants et les objectifs poursuivis par la formation se devaient d'être d'abord précisés avant d'entreprendre toute démarche d'élaboration de programme ou d'un plan de cours.

L'utilisation de ce modèle pouvait être variée et l'enseignant pouvait selon son choix ne considérer que les étapes de l'élaboration d'un plan de cours par exemple.

Avant de justifier la raison pour laquelle il fut choisi, il était utile de préciser les étapes à suivre pour élaborer un programme selon le modèle d'Oliva (1982) et d'admettre que ces mêmes étapes pouvaient être utilisées pour en évaluer la cohérence. Elles sont illustrées dans le schéma du tableau 1.

Tableau 1
Les étapes du modèle d'Oliva (1982)

1. Spécifier les besoins des étudiants en général.
2. Spécifier les besoins de la société.
3. Écrire un énoncé de philosophie et les buts de l'éducation.
4. Spécifier les besoins des étudiants de l'institution scolaire.
5. Spécifier les besoins de la communauté desservie.
6. Spécifier les besoins de contenu du programme choisi.
7. Spécifier les buts curriculaires de l'institution scolaire.
8. Spécifier les objectifs curriculaires de l'institution scolaire.
9. Organiser et implanter le curriculum.
10. Spécifier les buts poursuivis par le plan de cours.
11. Spécifier les objectifs poursuivis par le plan de cours.
12. Choisir les stratégies d'enseignement.
13. Choisir les modes d'évaluation des étudiants.

En abordant ce modèle, nous venions de prendre conscience qu'il ne suffisait pas d'étudier les étapes entre elles. Il nous fallait définir ce que certains auteurs entendaient par l'apprentissage.

Pour Pine et Horne (1969) apprendre signifiait modifier son comportement dans le but de rendre l'individu, les groupes et les communautés plus efficaces pour le grand bien de la société. Le modèle d'Oliva (1982) ne respectait-il pas alors les besoins de cette société en voulant les spécifier lors d'une étape particulière?

Cette intention nous amena à vouloir mieux connaître cette étape particulière de même que les autres étapes et à mieux en tirer partie. Mais, déjà, elle nous ouvrait des perspectives en ce qui avait trait à la méthodologie de la recherche.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre fait état de la méthodologie qui a été utilisée pour mener à terme la recherche. Elle est demeurée pour nous une nécessité vitale pour nous guider au cours de l'action et pour mieux expliquer par la suite l'intervention et l'évaluation de la recherche.

Partant de la problématique principale qui a été retenue, la participation volontaire des collègues de travail avait été encouragée quelques mois avant le début de la recherche.

Suite au mandat reçu de la directrice du programme de Sciences infirmières, un comité de recherche-action s'est créé en janvier 1992 à La Cité collégiale d'Ottawa. La chercheure avait prévu retrouver sur ce comité cinq enseignantes dont deux personnes qui étaient déjà impliquées dans l'enseignement du cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

Dans le but de comprendre la méthodologie utilisée pour mener à terme la recherche, le tableau qui suit illustre la planification des rencontres. Une description de ce qui avait été planifié permet d'avoir une vision globale de l'intervention et de mieux suivre le déroulement des événements.

Tableau 2
La planification de la recherche

DATES	DURÉE	OBJECTIFS	ÉCHÉANCIER	STRATÉGIES ENVISAGÉES	AUTRES MOYENS	ÉVALUATIONS/COMMENTAIRES
30/01/92	2h	• revoir le mandat du comité • clarifier les attentes	30/01/92	• discussion • présenter le modèle d'élaboration de programme d'Oliva (1982).	• rencontrer la Directrice et la coordonnatrice et les collègues de travail	• procès-verbal • feedback de la réunion • 30/01/92: Programme d'études
14/02/92	2h	• faire la dis-tinction entre la situation actuelle et celle qui est désirée	14/02/92	• tableau comparatif à élaborer par les membres du comité	• discuter de ce tableau avec d'autres collègues	• procès-verbal • feedback de la réunion
06/03/92	2h	• identifier les membres du comité consul-tatif et les contacter	12/03/92	• élaboration d'une question permettant de dresser une liste de compétences attendues • entrevues semi-structurées	• discuter de notre démarche avec la directrice	• procès-verbal • feedback de la réunion
12/03/92	2h	• faire un retour au sujet de la liste de compétences	12/03/92	• discuter, comparer et catégoriser les compétences • domaine cognitif, affectif et psychomotrice	• rencontrer une personne ressource (Appui et Développement de La Cité collégiale)	• procès-verbal • feedback de la réunion • 12/01/92: Programmes d'études
13/03/92	2h	• identifier les besoins de la société face à la profession d'infirmière	03/04/92	• réflexion, discussion	• rencontrer des enseignants de d'autres collèges	• procès-verbal • feedback de la réunion
03/04/92	2h	• revoir les buts éducatifs de La Cité collégiale	03/04/92	• lire et discuter ce document élaboré par La Cité collégiale	• lectures au sujet de l'élaboration de programmes	• procès-verbal • feedback de la réunion
06/04/92	2h	• identifier les besoins des étudiants (1re, 2e, et 3e année)	22/04/92	• élaborer un questionnaire	• présenter ce questionnaire à nos collègues de travail	• procès-verbal • feed-back de nos collègues au sujet du questionnaire • feedback de la réunion • 09/04/92: Programme d'études

DATES	DURÉE	OBJECTIFS	ÉCHÉANCIER	STRATÉGIES ENVISAGÉES	AUTRES MOYENS	ÉVALUATIONS/COMMENTAIRES
22/04/92	2h	• revoir le questionnaire et décider des modalités	22/04/92	• discussion: désigner une personne qui rencontrera les étudiants	• respect de la confidentiallité • analyse quantitative des données	• procès-verbal • feed-back de la réunion
05/05/92	2h	• examiner les objectifs d'apprentissage du plan de cours choisi	05/05/92	• analyser le plan de cours	• identifier les divers types d'objectifs • récession d'écrits • proposer des objectifs à l'aide d'exemples	• procès-verbal • feedback de la réunion • 11/05/92: Programme d'études
12/05/92	2h	• clarifier le contenu de l'enseignement	12/05/92	• dresser le profil de l'étudiant inscrit au cours choisi pour la recherche de la 1re, 2e et 3e année	• proposer ce profil à nos collègues	• procès-verbal • feedback de la réunion
19/05/92	2h	• évaluer les stratégies d'enseignement indiquées dans le plan de cours et les modes d'évaluation	19/05/92	• créer un répertoire varié de stratégies d'enseignement • proposer des modes d'évaluations appropriés à la clientèle et aux objectifs d'apprentissage	• lectures • recherche de documents à cet effet	• procès-verbal • feedback de la réunion • 20/05/92: Programme d'études
04/06/92	2h	• faire une rétrospective de la démarche • dresser une liste de propositions dans le but d'améliorer la cohérence du plan de cours	04/06/92	• discussion • écrire un rapport • identifier les ressources du comité et ses limites	• présenter nos idées à la Directrice, à la coordonnatrice et à nos collègues	• procès-verbal • feed-back de la réunion • 27/05/92: Programme d'études
11/03/92	--	• présenter le rapport de l'éva-luation collabora-trice du plan de cours choisi pour la recherche • conscientiser nos collègues de travail	11/06/92	• présenter ce rapport à la Directrice, à la coordon-natrice et à nos collègues • remettre ce rapport au secteur: Appui et Dévelop-pement • assurer un suivi auprès de nos collègues	• feedback à recevoir • évaluation de mon rendement par la Directrice	

Les buts poursuivis par l'équipe avaient été clairement énumérés et discutés auprès de la directrice du programme, de même que ces informations avaient été partagées avec la coordonnatrice du programme d'études et les étudiants des trois années d'études.

Des réunions de deux heures chacunes devaient avoir lieu à chaque deux semaines avec ce comité. Dix minutes pouvaient être accordées à la fin de la réunion pour recevoir de la rétroaction par exemple. Devant s'échelonner de janvier à juin 1992, d'autres réunions pouvaient s'ajouter durant la période de mai et juin. Le but de ces rencontres additionnelles étaient d'atteindre les objectifs fixés pour la recherche.

Des modes de cueillette de données tels des questionnaires, des entrevues, des prises de notes, des documents à analyser étaient considérés comme des points d'objectivation. Il est revenu à l'équipe de discuter de ceux-ci pour respecter les principes qui sous-tendaient la recherche-action.

Tout au long du processus, un procès-verbal a été écrit à chacune des réunions, de même que des rapports écrits ou verbaux étaient présentés régulièrement au comité du programme d'études de Sciences infirmières qui regroupe: la directrice, la coordonnatrice et tous les enseignants qui sont habituellement présents.

Un autre outil fut sans aucun doute le journal de bord. A l'aide de cette ressource, la clarification des idées a été faite, de même que la direction qu'a prise la recherche et

les circonstances favorisant l'atteinte des objectifs.

Par le fait même, la rétroaction régulière des collègues de travail était aussi très utile, tant au niveau de la démarche entreprise que de la dynamique observée. L'analyse des données s'est faite en regardant l'action d'une façon globale. Le comité s'était d'ailleurs entendu à l'effet que des critères soient identifiés pour que soit indiqué l'atteinte d'un changement.

Une autre caractéristique reliée à la méthodologie était celle de l'atteinte des objectifs poursuivis par la recherche. A ce sujet, des rencontres régulières, fixées et établies avec le tuteur, étaient organisées dans le but de recevoir de la rétroaction.

Il nous a été aussi possible d'impliquer la directrice et les étudiants en les tenant régulièrement au courant au sujet de la recherche.

En ce qui concerne la génération de nouveaux savoirs, nous voulions, en tant qu'équipe de travail, vérifier si le modèle d'Oliva (1982) nous avait aidé à évaluer le plan de cours. De plus, c'était en faisant un retour sur le modèle de recherche-action que nous désirions juger de son utilité en Sciences infirmières. En dernier lieu, nous avons voulu proposer un plan de cours cohérent, tout en respectant un travail d'équipe axé sur l'approche gestaltiste. A ce sujet, un document d'analyses et de recommandations devait être soumis à la directrice, aux enseignants du programme d'études et à deux experts en élaboration de programme dans le but de recevoir leurs commentaires. De plus, les

étudiants des trois années d'études avaient été invités à le consulter.

Conscientiser d'autres collègues de travail était la pierre angulaire de notre intervention. Un atelier à être organisé à la fin de la recherche avait aussi été prévu. Son but était de permettre aux gens d'échanger au niveau du processus et du produit. En terminant, un rapport final devait être soumis à la directrice du programme de Sciences infirmières. Sensibiliser nos collègues et influencer tant leur savoir, savoir-être et savoir-faire étaient à la base de notre défi.

Les règles de la gestalt ont été utilisées pour résoudre les divers problèmes qui surgissaient au cours des réunions. En permettant au comité de s'attarder au processus en cours, la gestalt a aussi permis de recueillir de nouvelles façons de cerner les problèmes et d'utiliser nos prises de conscience et notre potentiel créateur pour les résoudre.

Quant au modèle d'Oliva (1982), le respect des étapes a été suivi à chaque réunion. Ce modèle a servi à évaluer la cohérence du plan de cours choisi pour la recherche. Toile de fond à notre intervention, il a permis au comité de cerner les besoins de la clientèle, de dresser un profil des compétences souhaitées pour être infirmière et de proposer un plan de cours cohérent en relation avec différentes dimensions rattachées au programme d'études.

Le modèle de McNiff (1988) a facilité notre démarche en tant que comité. Ce

modèle a aidé les personnes à acquérir une formation en recherche. Il a favorisé des réflexions tout au long du processus et il a guidé notre action. De bien des façons, il nous a permis d'être plus près de notre pratique en salle de classe et aussi plus attentifs aux besoins de la clientèle, des enseignants et du marché du travail.

Mais, nous avions appris que la conscientisation ne s'épuisait pas. Bien plus, l'intervention pouvait être réfléchie et ajoutée aux prises de conscience.

CHAPITRE IV

L'INTERVENTION

Avant d'évaluer la recherche, nous voulons d'abord rendre compte de l'intervention proprement dite. Certes, un compte rendu précis était nécessaire, mais il ne suffisait pas, quelle que soit la nature de l'intervention.

4.1 Un compte rendu

Au cours de l'intervention, on a vu se dessiner progressivement la silhouette de la revision collaborative du plan de cours choisi pour la recherche. En réfléchissant dans l'action, la chercheure s'est permise, à l'aide d'un compte rendu qu'elle a présenté, d'utiliser cette réflexion comme méthode de perfectionnement. Pour elle, c'était à ce moment une façon de mettre à jour l'efficacité de l'intervention.

Si l'on examine le phénomène de l'intervention tel qu'il a pu être observé au cours de la recherche, on est conduit à lui reconnaître un certain nombre d'étapes spécifiques, bien que d'importance égale. Dans ce chapitre, la chercheure encourage le lecteur à regarder ces caractères successivement.

Intervenir dans le cadre du programme de Sciences infirmières consistait à sensibiliser d'abord les enseignants au problème retenu pour la recherche. Près de trois

mois avant le début de celle-ci, la chercheure a présenté régulièrement aux enseignants du programme d'études le problème retenu. Son but était de considérer leurs perceptions et leur rétroaction par rapport à la problémation. Processus continu, il se concrétisait par l'intérêt de certaines enseignantes à participer volontairement au projet. Le processus en question a fait référence à une alternance de réflexions, d'initiatives et de questionnement afin de poser des gestes qui allaient traduire le mieux le problème cerné.

La création d'un comité appelé "recherche-action" s'est faite dans le cadre de la formation en Sciences infirmières. Des cinq enseignantes prévues pour en faire partie initialement, la chercheure, en collaboration avec trois autres enseignantes de diverses étapes du programme, se sont engagées fermement tout au long de la recherche.

Cependant, comme ce comité possédait un caractère total où se combinaient sa vie interne et celle qui était externe, il avait été discuté en équipe de l'horaire de nos réunions éventuelles. Dès janvier 1992, le comité approuvait l'idée d'avoir des réunions hebdomadaires d'une heure. Mais en raison de l'horaire individuel des enseignantes et de l'importance qu'elles accordaient à l'atteinte des objectifs pour la recherche, douze réunions de deux heures chacune ont eu lieu entre le 30 janvier 1992 et le 19 mai 1992. Elles se sont échelonnées de cette façon et suite à l'accord des participantes. Ces gestes posés, ils étaient pour la chercheure, des manifestations tangibles d'un désir de collaborer à améliorer la qualité de l'éducation dans ce domaine. Par le fait même, les contraintes de temps souvent très évidentes, n'étaient plus au fil des semaines un obstacle à la recherche. Certaines se présentaient à la réunion en ayant pris soin de prendre un certain

recul dans le temps pour être plus efficaces face au travail à compléter.

La chercheure et son équipe ont aussi constaté que leurs buts personnels et professionnels n'entraient pas en conflit avec ceux de l'institution. Un équilibre entre vouloir intervenir pour les buts personnels et professionnels du comité a été remarqué tout au cours des réunions. En fin de compte, il était accepté par l'équipe que des rencontres additionnelles puissent s'ajouter durant la planification de mai et juin 1992.

Notre conception de l'intervention ne devait pas s'arrêter là. Notre façon de concevoir celle-ci devenait donc une toile de fond à être analysée lors de la présentation du rapport d'évaluation du plan de cours choisi pour la recherche. Nous nous rappellerons que dix minutes ou plus étaient accordées à la fin des réunions pour recevoir de la rétroaction tant au niveau du processus que du travail accompli par le comité. La chercheure avait prévu certains points de référence. En résumé, certaines questions étaient posées à la fin des réunions, dans le but de recevoir du feedback de ses collègues.

- Les buts de la réunion ont-ils été clairement définis avant la rencontre?
- Le suivi des objectifs a-t-il été respecté au cours de la rencontre?
- Les réflexions apportées au cours de la rencontre ont-elles cadré dans l'atteinte des objectifs?
- Est-ce que chaque personne de l'équipe s'est sentie respectée à part entière au cours de la rencontre?

- Avez-vous eu la possibilité d'exprimer ce qui vous semblait être constructif pour l'atteinte des objectifs?
- Si vous deviez être l'animatrice du comité, quelles seraient les améliorations que vous apporteriez?
- Avez-vous été à l'écoute de vous-même et de vos collègues?

A partir des réponses, des ajustements ont été faits en ce qui avait trait à l'horaire des réunions, l'organisation et le matériel produit.

Dans le cadre de cette recherche, l'intervention était planifiée. A l'aide du modèle d'Oliva (1982), le comité décida d'adapter les diverses étapes de la revision du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie". Un rapport de cette évaluation se trouve d'ailleurs à l'appendice I de ce document. Il fera l'objet d'une discussion au point 4.2 de ce chapitre.

Le contexte organisationnel permit à l'équipe d'informer tous les enseignants à l'aide des procès-verbaux qui circulaient après chaque réunion du programme d'études. Un bref rapport verbal était aussi donné aux enseignants participant ce comité. Des questions surgissaient au sujet de notre démarche ou bien nous observions très souvent de longs moments de silence.

Comme nous l'avons constaté auparavant, des modes de cueillette de données ont été utilisés après qu'ils aient été discutés avec l'équipe. Les techniques utilisées ont

été:

- des entrevues semi-structurées;
- un questionnaire;
- un sondage;
- une analyse de documents tels le plan de cours, les tests et l'examen final.

La chercheure et l'équipe se sont subordonnées au respect de l'éthique professionnelle.

Avant de faire les entrevues semi-structurées, un appel téléphonique avait été logé auprès de six membres représentant le comité consultatif du programme d'études. Un exposé sommaire des buts poursuivis par la recherche avait été fait de même qu'une date avait été fixée pour une rencontre. Les entrevues ont duré une à deux heures chacunes.

Pendant l'entrevue, la chercheure trouvait préférable de prendre des notes en raison de son aspect pratique. Le fait de tenir compte de leurs propos, de se fier à ses observations en tant que chercheure et d'aller aussi voir les commentaires de quatre étudiants ayant gradué l'an dernier, était pour elle une forme de triangulation.

Les mêmes principes ont été respectés pour les autres techniques qui ont été utilisées. La discrétion et l'anonymat était aussi de mise pour le questionnaire et le sondage.

L'analyse des résultats du questionnaire représentait pour la chercheure et l'équipe, une tentative pour découvrir des liens à travers les faits accumulés d'une étape à l'autre du modèle d'analyse d'Oliva (1982).

Selon ce modèle, les opérations ne se distinguaient pas aussi facilement. En raison du lien entre les étapes, l'analyse s'était peut-être même chevaucher partiellement. Pour compléter une étape par exemple, l'équipe devait toujours tenir compte des résultats obtenus aux étapes précédentes. C'est en ce sens que nous trouvions que des liens importants s'établissaient entre chacune des étapes de ce modèle d'analyse.

Plus précisément, nous nous étions dites qu'en voulant spécifier les besoins des étudiants de l'institution scolaire nous devions aussi diriger notre attention et tenir compte des besoins de la communauté desservie. Notre but n'était-il pas alors d'être cohérentes tant au niveau de nos idées que de notre intervention?

Jusque là, la chercheure avait toujours obtenu la permission de la directrice du programme d'études pour recueillir des données au sujet des étudiants par exemple. Elle était même présente lorsque les résultats avaient été présentés aux enseignants du programme d'études à une de leurs réunions.

Cette présentation, acétates et tableaux à l'appui, se résumait de cette façon: l'augmentation moyenne issue du niveau actuel de compétence en pourcentage des étudiants de la première année a été de 60.8%, comparativement à 70% pour la deuxième

année et de 70.8% pour la troisième années.

Ces données ont été fondées sur l'analyse des résultats du questionnaire remis aux étudiants présents au cours de Sciences infirmières - Théorie en mars 1992. (La moyenne des trois années a été représentée à la page 25 du rapport final placé en appendice 1. Elle visait soixante-dix-sept étudiants dont la majorité étaient des filles).

Le rapport sur la revision du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" a fait état des renseignements sur les écarts-types des trois années d'études en ce qui a trait aux vingt-neuf items du questionnaire. (voir la page 26 de l'appendice 1).

A la lumière de ces résultats, les étudiants étaient-ils conscients que l'apprentissage de leurs compétences ne s'arrêtait pas à un moment précis de leurs études? Étaient-ils conscients d'être à la fois le centre de leurs apprentissages et leur agent principal d'éducation? Sentaient-ils tout simplement qu'ils avaient atteint les objectifs d'apprentissage imposés par le plan de cours?

Nous avions accordé un intérêt considérable au niveau des notions jugées requises par les étudiants pour devenir compétents. Nous avons mesuré celles-ci au moyen d'un questionnaire. D'autres mesures avaient aussi été utilisées tout au long des étapes franchies à l'aide du modèle d'Oliva (1982), telles des entrevues semi-structurées et de l'analyse de documents.

Quelle était la signification des résultats obtenus?

L'équipe a souligné clairement dans son rapport final (voir l'appendice 1) l'urgence d'une approche d'ensemble d'une conscientisation à une formation continue autant chez les enseignants que chez les étudiants. C'était dans cet esprit que le comité a tenté d'harmoniser toutes les dimensions de la formation en Sciences infirmières.

Tel que mentionné dans le tableau 2 faisant état de la planification de la recherche, tout s'est bien passé d'une étape à l'autre. De brefs retours à des étapes antérieures étaient souvent essentiels à l'atteinte des objectifs pour la recherche. Un rapport précis des résultats de la revision collaborative du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" se retrouve à l'appendice I de ce document.

Comme dans la physiologie du corps humain, les relations entre les diverses étapes ont paru complexes pour l'équipe. Ce pourquoi, les membres de l'équipe les ont considérées comme des instruments de bord pouvant être adaptées aux besoins de la formation en Sciences infirmières.

Un procès-verbal a été écrit après chacune des réunions. Ces comptes rendus ont été distribués aux membres du personnel qui enseignent aux 3 années du programme d'études.

Chacun était invité à s'impliquer au sein du "comité de recherche-action" ou à

exprimer son opinion au sujet de notre démarche. La coordonnatrice du programme d'études a participé à deux réunions et certaines enseignantes se sont excusées de ne pouvoir s'impliquer en raison de la lourdeur de leurs tâches de travail. L'ensemble des procès-verbaux peut être consulté à l'appendice 1.

L'une des caractéristiques de l'intervention était que l'équipe développait une alliance entre une vision plus large du problème cerné et de son vécu. Un jeu d'alternance entre son rôle d'enseignante en salle de classe et celui d'une personne d'abord en processus d'apprentissage n'était pas sans rappeler celui du processus que vivait la chercheure.

Finalement, après chaque réunion, la chercheure a consigné des observations, des réflexions et les planifications de l'action dans un journal de bord. D'un côté apparaissaient les observations faites dans le rôle de chercheure et de l'autre celles en tant qu'étudiante inscrite à un programme d'études à l'U.Q.A.H. Pour évaluer ce à quoi l'équipe attachait la plus grande importance ou la plus grande valeur, la chercheure avait aussi une section réservée à l'équipe et aux propos exprimés par les étudiants. Les membres de l'équipe avaient d'ailleurs été invités à lire le journal de bord de façon régulière.

Contrairement au rapprochement que certaines personnes ont fait entre l'adaptation et le processus de changement, la résolution de divers problèmes s'est caractérisée par le fait de générer de nouveau savoirs, parfois imprévus, non seulement

pour la chercheure, mais également pour l'équipe et le milieu. De nouvelles possibilités de relation s'étaient établies entre les membres et de nouvelles visions du système d'apprentissage étaient à la base de plusieurs initiatives individuelles ou de groupes telles des précisions au sujet des plans de cours "Sciences infirmières - Théorie" de l'étape IV et V que celui choisi pour la recherche. Des modifications ont aussi été apportées aux plans de cours d'Évolution du professionnalisme. Dès les premières semaines de recherche, l'équipe pouvait vérifier la pertinence du modèle d'Oliva (1982) pour la revision du plan de cours. De plus, à la fin de la recherche, il était clair que le modèle d'Oliva (1982) avait nécessité une adaptation pour mieux répondre au domaine des Sciences infirmières. Un retour sur le modèle de recherche-action nous a aussi permis d'en apprécier sa qualité et son utilité pour résoudre des problèmes. Car avec tous ces outils, le comité de "recherche-action" a réussi à proposer un plan de cours cohérent, tout en respectant un travail d'équipe axé sur l'approche gestaltiste. En juin '92, un rapport final a été soumis à la directrice, aux membres du personnel du programme de Sciences infirmières et au secteur "Appui et Développement" de La Cité collégiale. Les étudiants des trois années d'études étaient aussi invités à en faire la lecture.

En planifiant le projet, la chercheure avait prévu organiser un atelier pour permettre aux enseignants du programme d'études d'échanger au niveau du processus et du produit. L'équipe avait remarqué, durant le mois de mai 1992, que diverses initiatives des enseignantes de la 2e et 3e année, telles que des modifications de plans de cours afin de développer des attitudes chez les étudiants, faisaient surface. Un processus de création était en train de se généraliser dans un climat de confiance. L'équipe ne voulait pas

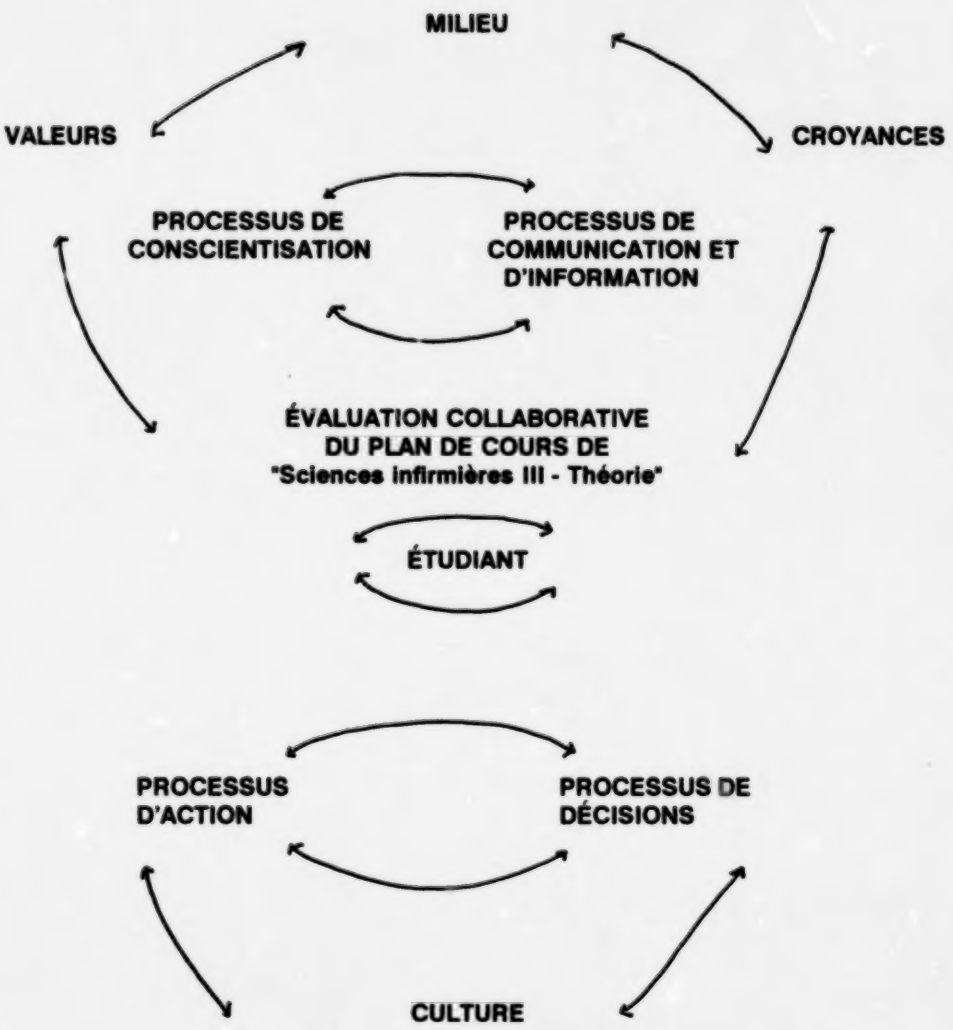
détériorer le processus en cours et faire figure d'autorité. Elle ne voulait pas que la productivité du comité risque, à son tour, d'être particulièrement limitée. L'équipe n'a donc pas prévu présenter, sous la forme d'un atelier, le rapport du travail vécu et complété à cet instant. Par contre, la présentation d'un rapport détaillé de la démarche entreprise pour l'atteinte des objectifs fut choisi. Le rapport final de la revision du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" a été discutée lors d'une réunion des enseignants du programme d'études durant le mois de juin 1992. Les enseignants présents à cette rencontre, ont appuyé le travail effectué et les propositions soumises pour améliorer l'élaboration du plan de cours.

Quelques jours plus tard une note circulait à l'intention de notre comité. En provenance de la directrice, elle nous remerciait pour tout le "bon travail". Un peu plus tard, elle nous informait de son intention de remettre le rapport final au vice-président de La Cité collégiale. Ces commentaires ont confirmé l'effet de notre intervention:

> "Il semblait plus facile aux enseignants de travailler en équipe durant ces mois de mai et juin '92."

C'est ainsi qu'un plan d'action incluant le besoin de formation continue chez les enseignants et le besoin de modifier le plan de cours pour qu'il soit plus cohérent, fit jour et nous avons osé prétendre qu'il influencera les possibilités qu'aura le milieu de faire un suivi. Cette planification a fait suite aux commentaires exprimés à la fois par les enseignants et la clientèle au sujet du plan de cours. Sa révision voulait répondre au

besoin de cohérence ressenti par les étudiants et les enseignants. La figure 6 permet d'illustrer l'intervention entreprise dans le milieu. Le groupe de travail choisi pour évaluer le plan de cours existant a permis d'en arriver à une conscientisation des valeurs, des croyances et de la culture du milieu. L'évaluation collaborative a aussi permis d'établir un meilleur processus de communication et d'information.



Un schéma de l'intervention entreprise dans le milieu
FIGURE 6

A l'aide de cette figure, le comité de recherche-action a voulu concevoir l'étudiant et l'enseignant comme des personnes possédant des aptitudes à apprendre. En tenant compte de ses valeurs ses croyances et de sa culture, ces personnes pourraient s'épanouir en prenant conscience de leur potentiel, en communiquant et en étant informées. Elle pourraient alors prendre des décisions face à leurs apprentissages et par le fait même, elles agiraient en fonction des décisions qu'elle auraient prises librement et d'une façon responsable.

Le milieu qui contribuerait le mieux à l'apprentissage serait celui qui proposerait l'usage d'une approche centrée sur l'étudiant et l'enseignant en favorisant le développement de l'autonomie, de la prise de décision et du sens des responsabilités.

Cette figure a fait prendre conscience aux membres du comité que derrière toute intervention se situait une intention. Même Watzlawick et al. (1972) s'expriment ainsi à ce sujet: "on ne peut pas ne pas communiquer" et "on ne peut pas ne pas influencer".

Partant de ces commentaires, la chercheure a établit une distinction entre son rôle d'étudiante qui apprenait au sujet de son intervention auprès de l'équipe pour augmenter son efficacité professionnelle, et celui d'une personne qui faisait de la recherche en voulant contribuer à l'avancement des connaissances au sujet de l'intervention. Elle a souligné la continuité entre ces divers rôles.

En faisant un retour sur l'intervention, la chercheure a voulu partager autant avec

les étudiants, l'équipe que le milieu, l'information nécessaire pour apporter le changement, encourager l'équipe et le milieu à faire le choix de se prendre en main pour mieux s'engager dans la réalisation de ses intentions.

Au début de la recherche, la chercheure a exprimé à l'équipe ses attentes et ses besoins. Elle a défini par la suite une situation souhaitée et plus précisément le désir d'un plan de cours cohérent. La même démarche a été utilisée auprès des enseignants du programme d'études. Lorsque ceux-ci, qui avaient aussi des attentes et des besoins, commencèrent à les exprimer, la chercheure et l'équipe ont réagit en accumulant les arguments pour les convaincre de la nécessité d'un changement. En retour, la chercheure remarquait l'escalade qui s'établissait entre les membres du comité et les autres collègues de travail. Elle avait pour effet d'augmenter le degré de frustration de tous les enseignants.

Constatant cet effet, la chercheure décida, en collaboration avec l'équipe, de modifier ses intentions.

Nous décidions plutôt de concevoir le développement des gens comme un préalable aux tâches de travail à être complétées. L'équipe décida de changer son approche dans la mesure où elle accordait aux gens le loisir d'exprimer leurs besoins et d'éviter de contrôler la situation. C'est alors que de longues discussions et mises au point suivirent.

Les propos suivants illustrent ce qui a été expliqué auparavant. Ils ont été ressortis suite à une réunion du programme d'études tenue en avril '92, où certaines enseignantes disaient:

"J'ai senti que chacune s'écoutait".

"Nous avons enfin pris des décisions".

"Il y a eu beaucoup d'échanges".

"Je sentais que les gens étaient plus eux-mêmes".

"Je lui ai enfin dit ce que je pensais".

Le processus de l'intervention consistait donc en un ensemble d'intentions et de stratégies pour en arriver à un consensus avec les participantes à la recherche autour des valeurs à être véhiculées, et pour proposer aux autres enseignants un plan d'action pour améliorer le plan de cours.

Dès le mois de mars 1992, les questions suivantes ont orienté la réflexion de l'équipe:

- Quelle était la clientèle visée? Quelles étaient les situations qui justifiaient une intervention?

- Quelles étaient les intentions de l'équipe?
  Quelles étaient les valeurs à leur base?

- Quelles étaient les stratégies à prévoir?

  Quelle était la relation établie entre l'équipe, les étudiants et le milieu?

- Quels étaient les changements à produire au cours de l'intervention?
- Quels étaient les critères utilisés pour évaluer l'intervention?

Soulignons que toute la perspective de l'intervention avait mis la priorité sur le fonctionnement optimal des personnes.

A ce sujet, la chercheure a pu aborder l'impact de la maturation du système des valeurs individuelles et du milieu. Dans le processus de l'intervention, un moment crucial est survenu lorsque les enseignants ont découvert tout à coup les avantages d'un plan de cours cohérent. Ce cheminement des phases d'ambivalence entre l'élaboration d'un plan de cours à partir des objectifs d'apprentissage plutôt qu'à partir des besoins de la clientèle n'était-il pas alors nécessaire?

Dans notre compréhension du processus de l'intervention, la confrontation des idées amenait l'équipe à être plus sensible à ce qui était important pour ses membres. Par exemple, c'était en confrontant ses priorités à soi qui ont été exprimées sous la forme de besoins, et celles du programme de sciences infirmières, que l'équipe pouvait mieux intervenir. C'était aussi être capables de montrer de la tolérance par rapport à l'ambiguïté et se donner le temps pour prendre les décisions qui nous convenaient.

Dès la quatrième réunion des propos tels: "Je ne sais plus où l'on s'en va?" exprimaient un certain inconfort. En aidant la personne à exprimer son émotion, un effort d'honnêteté aussi bien par rapport à soi-même que par rapport à l'autre était de rigueur pour vivre intensément chacune des réunions. Nous nous étions aussi aperçues qu'en tant que membre d'une équipe, nous pensions beaucoup en termes de temps linéaire comme si nous allions perdre de précieuses minutes. En fait, à l'intérieur des six mois de travail que la chercheure avait proposés à l'équipe, l'autonomie personnelle des participantes s'observa de même qu'un sens de créativité plus poussé. Diverses stratégies avaient d'ailleurs été utilisées à certaines étapes de l'évaluation du plan de cours. Des séances de brainstormings, des discussions de groupe et un recueil d'activités en étaient quelques-unes.

L'évolution de l'intervention nous amena à prendre conscience du mérite qu'elle a eu pendant la recherche. Elle a aidé la chercheure, l'équipe et le milieu à considérer l'écart entre la théorie de la pratique. Loin de ne pas amener d'angoisse, l'intervention avait mis en évidence les résistances de certaines personnes face à un changement éventuel. Au départ, ne se percevaient-elles pas victimes d'un pouvoir institutionnel? De la même façon, les étudiants ne se percevaient-ils pas victimes du pouvoir des enseignants? L'objectif de la chercheure en tant qu'intervenante fut alors d'aider les enseignantes de l'équipe d'abord à prendre conscience de leur potentiel et à le développer. Quelles que soient les conditions de travail, elle voulait faire l'expérience, avec l'équipe, de collaborer avec l'organisation. De plus, elle voulait découvrir ses idées et ses besoins spécifiques et encourager cette méthode autant chez les enseignants, que

chez les étudiants. Prendre conscience que les enseignants du programme d'études et ses étudiants possédaient le pouvoir d'agir pour améliorer le milieu et en voir les retombées, voilà qu'était le but ultime poursuivi par la chercheure.

N'était-ce pas alors un art de mener les relations avec les autres? Ne fallait-il pas avoir un certain courage politique?

La chercheure ne ressentait-elle pas la peur de la libre expression d'elle-même à l'intérieur du milieu? Peur de se tromper ou peur des commentaires exprimés par autrui?

Celle-ci s'était alors souvenue d'une parole écrite par Marie Petit (1984). Pour l'auteure, la peur bloquait la plupart des innovations, diluait les responsabilités et limitait la créativité individuelle.

La chercheure allait-elle alors être angoissée à l'idée de recevoir des messages ambïgus de ses collègues ou d'observer un comportement non-verbal en contradiction avec celui qui était verbal?

Au delà de ces questions, la chercheure pris alors conscience de ce qu'elle ressentait à ce moment, tenta d'y trouver une explication et se proposa d'en discuter avec une collègue de travail.

C'est alors qu'après une rencontre avec son tuteur, une intense quantité d'énergie

lui donna l'occasion de s'équiper pour mieux jouer son rôle de leader de l'équipe. En apprenant au sujet de son inconfort à exprimer clairement ses idées et à s'affirmer, des lectures au sujet de la politique et de son action la réconforta.

Sachant que le rôle du milieu était défini par des forces sociales, politiques et culturelles, la chercheure amena l'équipe à réfléchir au sujet de ces thèmes. Toutes s'entendaient pour donner l'opportunité à chaque enseignant du programme d'études, de définir ses ressources et ses limites, d'évaluer son goût de s'impliquer par rapport au problème retenu et de réfléchir à ses capacités de collaboration.

L'intervention entreprise a permis une harmonie entre les collègues de travail. Elle a aussi favorisé diverses clarifications d'idées entre les membres du milieu. Elle a aussi permis aux gens d'être responsables de leurs idées, de leurs pensées et de leurs actions.

A la fin de juin 1992, chaque équipe qui enseignait le cours intitulé "Sciences infirmières - Théorie" voulait prendre en charge la révision de leur plan de cours. Ces personnes trouvaient que le travail leur revenait et n'était donc pas selon elles, la seule tâche d'un comité.

Pour la chercheure et l'équipe, le but de l'intervention avait été atteint. Les enseignants croyaient en leurs ressources et parlaient de leur besoin d'être formées en ce qui avait trait entre autres à de nouvelles méthodes d'enseignement et au stress qu'elles pouvaient ressentir en salle de classe. Elles avaient aussi mieux défini leur

relation professionnelle et avaient revitalisé leur contact en s'écoutant, s'entendant et en se parlant entre elles.

Pour la chercheure, l'intervention s'est située à divers paliers. Étant à la recherche d'une cohérence interne chez soi d'abord, elle a tenté de l'encourager au niveau de l'équipe. Son but n'était-il pas d'inclure tout le milieu à l'élaboration d'un contexte organisationnel plus cohérent?

Bien plus qu'une source de vitalité, l'intervention a amplifié la vie et le travail au sein du programme d'études.

La chercheure a pris plaisir à apprendre, à observer et à comprendre son expérience présente, pour mieux saisir celle de l'équipe et du milieu.

Ce compte rendu a rehaussé la raison pour laquelle un rapport de la revision collaborative du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" a été produit par l'équipe. A partir d'un bref résumé, nous reformulerons les raisons qui ont motivé l'écriture de celui-ci.

4.2 Le rapport de la revision collaborative du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

En juin 1992 paraissait le rapport intitulé: **"L'évaluation collaborative du plan de**

cours de sciences infirmières III - Théorie". (Voir Appendice 2). Ce rapport présentait un éventail de propositions et de recommandations dans le but d'améliorer la cohérence de ce plan de cours.

En janvier 1992, un comité regroupant certaines enseignantes intéressées à la recherche, a été mis sur pied par la chercheure, dans le but de reviser le plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

Sa revision avait pour but de déterminer si l'outil de travail en question était harmonieux dans l'ensemble et ce, conformément à certaines dimensions. Le modèle d'Oliva (1982) a servi de racine à l'évaluation. Par le fait même plusieurs techniques ont été utilisées dans l'intention de développer de nouvelles connaissances par rapport aux étudiants, aux enseignants et au milieu.

La démarche empruntée par l'équipe comportait un processus continu. Les enseignantes participant à la recherche ont réfléchi à des assises conceptuelles qui sont à la base d'un plan de cours cohérent. Les buts du programme d'études ont été revus et déterminés. Est arrivé par la suite le passage des étapes subséquentes du modèle d'Oliva (1982). Les concepts qui y étaient véhiculés ont permis d'établir la distinction entre la description des objectifs, du contenu, des stratégies d'enseignement, de l'évaluation et d'un ensemble dynamique qui a tenu compte des intéraction entre la clientèle étudiante, les enseignants, le milieu et sa culture.

En bref, ce dernier rapport a révélé que le plan de cours était riche de par son contenu. Toutefois, son étude a démontré que le niveau de cohérence interne était considérablement inférieur à ce qu'il devait être et que le plan de cours pourrait encore mieux viser l'atteinte des objectifs poursuivis par les buts éducatifs de La Cité collégiale et ceux prônés par les normes d'exercice de la profession infirmière. En ce sens, des propositions et des recommandations ont été faites aux étudiants, à la directrice, aux enseignants du programme de Sciences infirmières et au secteur "Appui et Développement" de cette institution. Le but de cette action était d'exercer, au niveau des professionnels, une influence de nature à ce qu'ils soient sensibilisés à cette incohérence et qu'ils puissent prendre des décisions en collaboration et agir en ce sens.

Si des consultants pouvaient faire de l'évaluation de programme, le comité s'était dit qu'il pouvait lui aussi reviser le plan de cours choisi pour la recherche. Il aurait été facile pour un expert de dire par exemple: "J'ai constaté ceci, il faudra faire cela".

Pour la chercheure, il a toujours existé une marge entre ce qu'un expert observe et ce qui est vécu dans un milieu donné. C'est pourquoi, la chercheure avait facilement choisi l'idée que les enseignants et elle-même participeraient à la recherche.

Ces professionnels n'étaient-ils pas les mieux placés pour exprimer leur vécu et leurs idées? La chercheure n'était-elle pas la mieux située aussi pour les écouter et être écoutée?

Au terme de ce rapport de la revision du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie", la chercheure a désiré apporter quelques éléments de réflexion au sujet de la recherche dans le contexte où elle s'est tenue.

Une évaluation de la recherche a donc exigé beaucoup plus qu'une évaluation du modèle d'analyse d'Oliva (1982) et une qui soit de la méthodologie de résolution de problèmes. Elle a exigé une analyse de l'action que le lecteur pourra retrouver au prochain chapitre.

CHAPITRE V

L'ÉVALUATION DE LA RECHERCHE

Ce chapitre présentera l'évaluation de l'action, du modèle d'analyse d'Oliva (1982) et de la méthodologie de résolution de problèmes.

5.1 Évaluation de l'action

Comme il a été mentionné dans le chapitre 1, l'action visait trois objectifs:

1. Reviser le plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie" dans le but d'évaluer la cohérence interne entre celui-ci et plusieurs dimensions. (voir la p.6 du rapport final, à l'appendice I);
2. Arriver à un consensus avec les enseignantes participant à la recherche autour des valeurs à véhiculer dans le cadre du plan de cours choisi, en considérant la notion d'apprentissage gestaltiste;
3. Proposer aux autres enseignants du programme d'études des changements de nature théorique, quant à l'élaboration d'un plan de cours cohérent.

Ceci a amené le groupe à réfléchir à notre rôle en tant qu'équipe de travail.

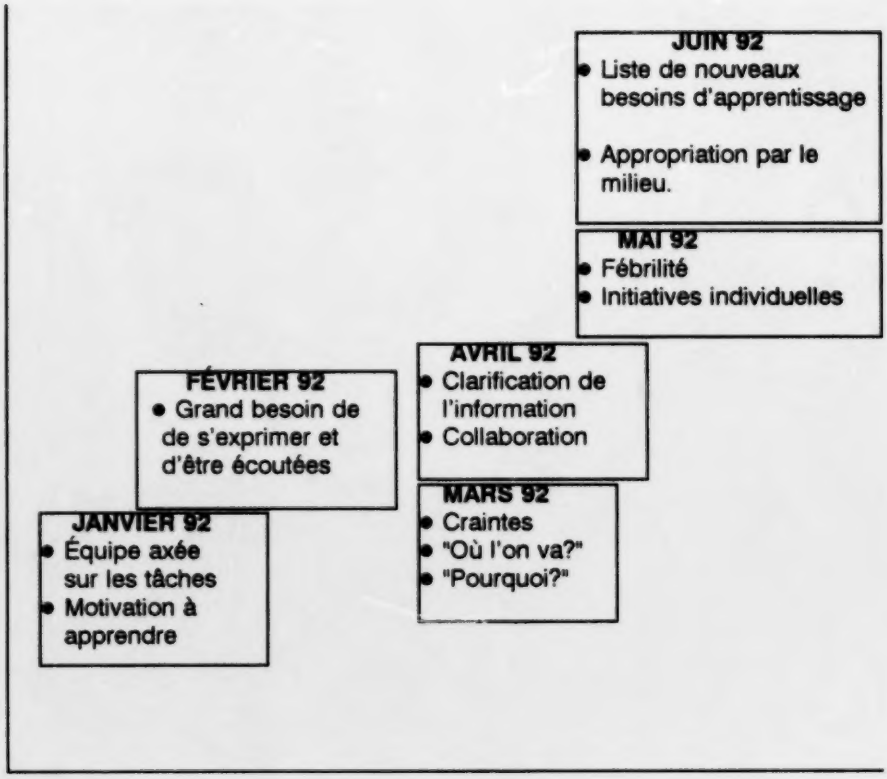
Comment l'équipe avait-elle répondu à l'obligation d'atteindre les objectifs reliés au volet de l'action?

Outre le suivi de diverses étapes du modèle d'Oliva (1982), l'équipe a vu se dérouler devant elle tout un cheminement. Le lien établi entre la chercheure et l'équipe, de même qu'entre celles-ci et le milieu a fait l'objet de plusieurs métaphores. La chercheure a pu se comparer à une abeille dont la ruche, symbole de travail collectif très organisé et dynamique, représentait l'équipe et son milieu. Quant aux étudiants, ils étaient à divers degrés les bénéficiaires des produits. Mais encore fallait-il que ces étudiants puissent fournir des idées au sujet de ces produits!

Consciente de l'action, la chercheure a tracé pour le lecteur un schéma de la démarche entreprise par l'équipe. Un aperçu des observations, des réflexions et des questionnements est au coeur de la figure 7.

Pour débuter, l'équipe a fait un tour d'horizon sur les tâches existantes et sur ce qui pouvait motiver ce groupe de travail à apprendre. On a donc constaté un grand besoin de s'exprimer et d'être écoutées en tant qu'enseignantes. A la suite de ces découvertes, une liste de nouveaux besoins et d'initiatives individuelles apparurent avant que l'équipe se prenne en charge pour élaborer le plan de cours.

Le modèle d'Oliva (1982)



Le modèle de McNiff (1988)

Un aperçu de la démarche entreprise par l'équipe
FIGURE 7

Bien que cette figure a éveillé en nous divers commentaires, elle est l'image d'un long voyage; une évolution basée sur l'écoute et le respect des autres dans leur façon de penser et d'agir. Fait ironique, en utilisant le modèle d'analyse d'Oliva (1982) pour

examiner le plan de cours, l'équipe s'est aperçue dès la troisième semaine que l'évaluation était plus grande que l'ensemble des étapes du modèle d'Oliva (1982). Celle-ci ne répondait qu'en partie à la façon dont nous concevions l'élaboration du plan de cours. Nous devions toujours par exemple faire un retour sur l'étape précédente pour être en mesure de poursuivre une étape particulière. Nous voulions aussi nous attarder à l'aspect culturel de la clientèle, les ressources de l'environnement et le budget actuel de ce milieu.

Ayant été accablées de craintes et d'un certain niveau d'anxiété durant le mois de mars 1992, les réunions d'équipe devenaient pour nous très importantes. La chercheure avait donc décidé de laisser le temps aux participantes de s'exprimer au sujet de ce qu'elles vivaient en classe ou dans le milieu de travail. Néanmoins, cette attitude de la part de la chercheure signifiait qu'elle n'avait pas besoin que les co-chercheures se conforment à ses attentes. Elle voulait plutôt offrir aux participantes une façon de clarifier leurs valeurs et leurs croyances par rapport à leurs rôles d'enseignantes dans le milieu.

La chercheure pouvait entendre clairement l'urgence d'un écho dans sa tête. "Fais vite! Tu ne finiras jamais cette année! Tu devrais passer à une autre étape du modèle!" Elle pris alors conscience qu'il n'existait pas en elle que ces pensées mais que des émotions étaient aussi présentes.

Au prix d'efforts qu'elle a jugés considérables, la chercheure fit confiance à l'équipe en acceptant la situation telle que vécue à ce moment. En agissant dans le sens de sa

chaque année du programme d'études,

- informer les étudiants qu'ils sont invités à lire les procès-verbaux,
- inscrire nos réflexions et nos questions dans les comptes rendus des réunions de l'équipe, dans le but de faire réfléchir les membres du personnel,
- inviter les personnes intéressées à participer à nos réunions d'équipe en les avisant à l'avance,
- présenter un bref rapport de notre comité à chaque réunion du programme d'études,
- poser des questions aux gens pour évaluer leur compréhension,
- poser des questions aux étudiants pour connaître leurs opinions,
- utiliser des moyens tels des acétates, des documents ou des feuilles volantes pour faciliter la compréhension de l'information,
- faire circuler les résumés des articles lus sur divers sujets,
- encourager la rétroaction par rapport aux documents en circulation,

- offrir de la rétroaction aux membres du personnel et aux étudiants au sujet de leurs initiatives et de leur intérêt à questionner.

Ceci étant dit et fait, nous réalisions que nous n'avions pas épuisé, en tant qu'équipe de travail, toutes nos capacités de percevoir, de sentir et d'agir. Ainsi, notre action n'avait-elle pas été précédée d'angoisse et de suspense? (voir les procès-verbaux à l'appendice 2)

En fait, le fait de se prendre en main comme équipe de travail a amené une certaine forme de solidarité entre ses membres. Un esprit de collaboration voyait le jour. La présidente du "comité des normes" nous offrait la possibilité de travailler conjointement avec ce groupe durant la période de mai ou juin '92.

Ainsi, la direction qu'allait maintenant prendre la recherche était capitale. Son processus était le fruit d'une succession régulière de prises de conscience et de remises en questions dont le but était de transformer des situations souvent jugées frustrantes en des opportunités d'aller de l'avant.

Argyris (1983, p. 220) disait: "Si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer".

Cette phrase nous aida à concevoir notre action comme étant celle pouvant s'exercer sur soi, un membre de l'équipe, le groupe de travail ou le milieu en vue d'aboutir

à de nouvelles forces internes. En voulant examiner le plan de cours, ne suffisait-il pas alors de grandir en tant que "soi" dans une équipe de travail, qui à son tour oeuvrait dans un contexte particulier?

Partant de ces propos, l'évaluation du plan de cours fut alors pour l'équipe une expérience énergisante.

Les éléments de sa réussite ont été découverts par l'équipe et la chercheure. Ils sont présentés au tableau 3 pour faciliter la compréhension de l'action.

Tableau 3
Les éléments de la réussite de l'action

1 -	fondements scientifiques
2 -	utilisation des ressources existantes
3 -	relation de confiance
4 -	continuité et suivi
5 -	respect des valeurs; tolérance et persévérance
6 -	absence de stigmatisation et de jugement
7 -	mise à profit des périodes d'inconfort et de malaises
8 -	durée de six mois
9 -	sensibilité aux différences individuelles
10 -	respect de l'éthique professionnelle

Le premier élément, un climat de confiance entre les membres du comité, a été la base de l'évaluation du plan de cours choisi pour la recherche. En utilisant les ressources de l'équipe telles les connaissances et les expériences de ses membres, les valeurs des gens face à l'apprentissage ont été respectées pour en arriver graduellement à un consensus autour de la philosophie à la base du plan de cours.

S'échelonnant sur une période de six mois, nos différences individuelles tant au niveau de nos connaissances que de nos valeurs étaient souvent à la base de nos périodes d'inconfort et de malaises.

Des fondements scientifiques étaient aussi à la base de l'action. L'élaboration d'un questionnaire pour identifier les notions que les étudiants jugent requises pour devenir compétents, nous amena à utiliser une approche quantitative pour analyser les résultats. A ce sujet, l'éthique professionnelle était respectée tout au long de la recherche.

Le comité s'est aussi aperçu qu'un suivi avait été fait par rapport aux résultats de la recherche. Lors d'une dernière réunion du programme d'études à la fin du mois de juin 1992, les enseignants se sont engagés à apporter des changements à tous les plans de cours du programme d'études. En raison de leurs tâches, elles ont décidé que le mois de mai 1993 serait le moment idéal pour planifier une nouvelle façon de concevoir les plans de cours. En avril 1992, certains étudiants ont exprimé leurs besoins d'avoir plus d'études de cas lorsqu'il se retrouvent en classe.

Les résultats de l'évaluation du plan de cours ont été consignés à partir de la page 15 du rapport final.

Le fait d'examiner le plan de cours "Sciences infirmières III - Théorie" à la lumière du modèle d'Oliva (1982), a fait voir à l'équipe la philosophie dans laquelle s'insère ce plan de cours.

Certains effets de la revision nous ont permis de constater que des objectifs d'ordre cognitif tels ceux reliés à la connaissance étaient en majorité inclus dans le plan de cours, qu'un contenu d'enseignement était très élaboré en terme du nombre restreint d'heures pour cet enseignement et que l'enseignement magistral du cours était utilisé pour l'atteinte des objectifs. En terminant, un seul mode d'évaluation soit les test de type objectif, était l'outil pour mesurer les apprentissages des étudiants.

Dans l'ensemble, le comité a observé que le plan de cours actuel avait été conçu par un groupe d'enseignantes et ne tenait compte que partiellement des besoins d'apprentissage des étudiants. A partir des données obtenues a chacune des étapes, l'équipe a réussi à faire des propositions et des recommandations dans le but de sensibiliser les membres du personnel à l'idée d'avoir un plan de cours plus cohérent.

Agissant à titre de secrétaire du groupe, la chercheure a compilé les données pour en faire un rapport des plus précis possible.

Il serait important de se rappeler que la préparation des membres de l'équipe prenant part à l'évaluation du plan de cours s'était déroulée graduellement. La chercheure a transmis de l'information de base sur le modèle d'analyse d'Oliva (1982) et était disponible pour fournir plus d'explications sur divers sujets. Pour elle, cette attitude permettait aux enseignantes de mettre à jour leurs connaissances pour qu'elles puissent s'engager plus activement dans le travail à compléter. Les concepts de la recherche en éducation étaient d'une grande valeur pour l'équipe de travail de même que pour tous les enseignants du programme d'études.

Il a été aussi important de préparer le milieu, soit les autres enseignants du programme d'études et les étudiants, afin de favoriser leur intégration au processus en cours. Ceci pouvait aussi permettre une certaine concertation entre les membres du personnel.

Il importait pour la chercheure de créer des occasions de rapprochement entre les gens, et non pas seulement se contenter de les faire se côtoyer. Toute idée pouvant aider des échanges particuliers entre l'équipe et le milieu était la bienvenue. Chaque membre de l'équipe s'était engagé en ce sens et rencontrait souvent d'autres enseignantes pour clarifier certaines informations. En résumé, cette action a permis l'atteinte des objectifs qu'elle s'était identifiée précédemment. Elle a permis de pointer divers aspects permettant d'améliorer le plan de cours et les relations de travail. La période de mai et juin devenait un moment productif auquel s'ajoutaient la solidarité entre les collègues et l'anxiété rattachée à tout processus de changement.

En nous permettant de nous familiariser avec la notion d'évaluation de programme, la chercheure faisait certaines distinctions. Les partenaires de cette recherche ont appris qu'être enseignant nécessitait une alternance entre son rôle de formateur et d'apprenant.

Que celle-ci ait été apprenante, chercheure ou enseignante, elle est intervenue directement au niveau de son processus d'apprentissage et de celui d'un groupe d'adultes. La définition de ses rôles a reposé sur un bagages de compétences nécessaires à leur exercice.

N'était-ce pas Chabot (1974) et Fortin (1974) qui mentionnaient que nous intervenions pour faciliter le processus d'apprentissage d'habiletés intellectuelles et motrices, d'attitudes ou de comportements et ce, pour un individu ou un groupe?

N'était-ce donc pas approprié de dire qu'à l'aide de la recherche, nous avions été formé en tant qu'enseignants de ce milieu, à évaluer la cohérence d'un plan de cours?

En poursuivant en ce sens, l'action utilisée n'avait-elle pas alors permis aux gens d'être leur agent de changement, malgré le fait d'avoir leur définition de leur culture, de leur pratique et de leur modèle socio-professionnel?

Pouvait-on alors s'étonner d'observer qu'à mesure que chaque enseignant accumulait un lot d'expériences cognitives et affectives, une solidarité se vivait entre les membres du groupe?

En considérant les enseignants comme des êtres globaux au même titre que les étudiants du programme d'études, la chercheure a axé son action sur le développement du potentiel humain.

N'était-ce pas qu'elle-même, en tant que chercheure, elle se devait d'offrir à ses collègues un indispensable élément de compétence qu'était l'habileté d'établir une relation leur permettant d'être de plus en plus eux-même?

C'est alors que la chercheure imaginait les implications qu'allait représenter l'utilisation du modèle d'Oliva (1982) pour évaluer le plan de cours.

5.2 L'évaluation du modèle d'analyse d'Oliva

En examinant l'action, nous avons évoqué à quelques reprises l'utilisation du modèle d'analyse d'Oliva (1982) pour l'évaluation du plan de cours. La façon dont l'équipe l'a employé a été un défi passionnant.

Le travail ressemblait à une centrale électrique. Il y avait tellement de lumières qui s'allumaient en même temps que la chercheure sentait souvent le désir d'en éteindre quelques-unes de peur d'avoir une panne de courant! Les idées jaillissaient dans un mouvement ininterrompu de nouveautés.

Certaines conditions ont été remplies pour que le travail fait à chaque étape du

modèle puisse donner lieu à des données précises.

Il suffit de se rappeler que l'équipe a d'abord disposé d'une bonne compréhension du modèle en question. Dès la première réunion, la chercheure a remis des documents et a discuté du contenu du modèle pendant plus de trois heures. Mais cette initiative ne suffisait pas. Un retour au sujet de la description des étapes a aussi été nécessaire deux mois après le début de la recherche.

C'est à partir de la première étape du modèle d'Oliva (1982) que ce sont développées les phases suivantes. Il était probable, selon l'équipe, que les conditions prises ci-dessus facilitent l'emploi efficace du modèle. Les étapes étaient précises et harmonieuses entre elles en ce sens qu'elles tenaient compte des étudiants, de l'institution scolaire et de la communauté. La structure de chacune des étapes témoignait donc d'une parenté dont les racines étaient sans doute linéaires.

Notre connaissance du modèle s'est grandement améliorée au fil des semaines. Nous pouvions voir une certaine articulation entre les étapes et entrevoir par le fait même notre pratique d'une façon rationnelle, mais tout en discutant et exprimant nos idées.

Pour effectuer l'évaluation du modèle d'Oliva (1982), la chercheure a eu recours à plusieurs études portant sur les notions de curriculum et de programme d'études (Goulet, 1986; D'Hainault, 1979; Nadeau, 1981; Tyler, 1975)

En regard de la clarté des influences qui contribuent à l'apprentissage, Goulet (1986) était exemplaire: sa recherche s'est arrêté à la notion de curriculum. Il a conclu ses travaux en présentant un modèle spiroïdal représentant la trame des influences tant réelles que perceptuelles qui contribuent à l'apprentissage visé par toute institution d'éducation/ apprentissage.

En raison de cette déduction faite par l'auteur, l'équipe se permettait alors d'adapter le contenu des étapes du modèle d'Oliva (1982) au domaine des Sciences infirmières.

Par exemple, à la page 17 du rapport final d'évaluation du plan de cours (voir l'appendice 1) la deuxième étape se lisait ainsi:

"Spécifier les besoins de la société"

En voulant respecter le contenu de cette étape, l'équipe se posa la question suivante:

"Qu'est-ce que la société s'attend d'une infirmière autorisée?"

Pour sa part, l'équipe était d'avis que cette adaptation était apparente et allait corroborer les remises en question de ce modèle.

Le modèle d'Oliva (1982) avait certainement une grande importance en éducation.

Bien que notre évaluation ait révélé une certaine ambivalence à l'accepter tel qu'il était conçu, nous avons par contre réussi à façonner ses étapes ou ses influences.

Dans son ouvrage, Oliva (1982) a proposé les séquences de son modèle sous une forme linéaire. Pour la chercheure, comme plusieurs retours aux étapes antérieures étaient toujours nécessaires pour s'assurer d'une cohérence interne, elle a résolu ce problème en lui donnant plutôt une configuration spiralée. Par cette proposition, la chercheure a constaté que le modèle d'Oliva (1982) valorisait plutôt l'enseignant.

Où était alors vraiment l'étudiant?

Était-il vraiment au coeur de la planification de son éducation?

Ces questions qui avaient été posées amenaient la chercheure à vouloir savoir si cette nouvelle image du modèle ajouterait un sens à son application. Pour elle, elle a fortement pensé que dans une certaine mesure, cette nouvelle forme pouvait être plus représentative du travail effectué par l'équipe avec tout son vécu.

Un tel exercice d'application du modèle d'Oliva (1982) ne nous avait donc pas ennuyé et éloigné de notre intérêt à rendre le plan de cours cohérent.

En s'attardant à l'étape de la spécification des objectifs poursuivis par le plan de cours, nous avons considéré d'emblée l'importance de préciser les trois types d'objectifs:

cognitif, affectif et psychomoteur.

Malgré, son bon vouloir, ce modèle avait-il été générateur de gratification en ce qui avait trait au domaine des objectifs d'apprentissage? Pour mieux répondre aux besoins de la clientèle et du milieu de travail, le comité a trouvé que l'étape de la spécification des objectifs méritait une précision au niveau du modèle d'Oliva (1982).

La chercheure a donc remis en doute sa réponse. Parce que pour elle, même si les trois types d'objectifs étaient formulés dans un plan de cours, le danger de ne transmettre que des connaissances étaient aussi présent.

Par exemple, en ce qui concernait le domaine affectif, encore fallait-il qu'elle se dise que ce niveau d'apprentissage ne serait atteint que lorsque l'étudiant vivrait une expérience réelle en classe.

En utilisant le modèle d'Oliva (1982) tel quel, n'allait-on pas alors imposer l'apprentissage à notre clientèle?

De plus, indépendamment de toutes ces réflexions, il a fallu pour la chercheure considérer les étapes avec la plus grande attention pour s'apercevoir que l'enseignant semblait être au coeur de l'élaboration du plan de cours.

Indirectement, cela revenait à dire qu'une sorte de cycle articulé, en aval et en

amont de chaque étape, était le pivot du modèle d'Oliva (1982). L'étudiant ne devenait-il pas alors qu'une infime partie d'une étape?

Et ces contrastes entre les étapes? Avaient-ils reflétés clairement la culture de l'institution scolaire, des enseignants et des étudiants? En étaient-ils de même pour ses politiques et ses ressources?

Les résultats de l'évaluation du modèle d'analyse d'Oliva (1982) et les limites auxquelles la chercheure a fait face, ont présenté des orientations utiles pour des recherches ultérieures. La présente évaluation a confirmé l'idée qu'il serait intéressant de préciser le modèle en question. Ce travail exigerait cependant l'élaboration d'un modèle plus complet qui reconnaîtrait le contexte culturel et l'ensemble de ses facteurs tels les styles d'apprentissage et les acquis antérieurs des étudiants par exemple. D'où l'importance d'élargir le modèle d'Oliva (1982), par des travaux plus approfondis, pour l'élaboration de plans de cours cohérents. Ce champs de recherche ne mériterait-il pas d'être cultivé en parallèle avec la poursuite de travaux reliés à la pratique?

5.3 L'évaluation de la méthodologie de résolution de problèmes

S'il est un sujet d'actualité dans les milieux éducatifs, c'est bien la résolution de problèmes. Nous nous sommes penchés pour notre part sur l'effet de la méthodologie de résolution de problèmes amorcée par l'équipe de travail lors de la recherche effectuée durant les mois des janvier à mai 1992. Mais avant de passer au sujet même de cette

section, il serait bon de cerner l'optique dans laquelle s'est inscrite cette recherche.

Il a été intéressant de suivre l'évolution de la recherche, pendant une longue période de six mois, où l'approche utilisée impliquait des enseignants en tant qu'apprenants actifs.

Notre réflexion et notre évaluation sur l'ensemble du modèle de McNiff (1988), tant au niveau du contenu que du processus, nous a permis de constater combien il a fallu d'énergies humaines pour mener à terme tout le travail.

Tout d'abord, en travaillant selon une approche systémique, la chercheure et son équipe ont voulu tenir compte de ce qui se passait dans le milieu de travail. Chaque réunion était planifiée suite à l'action prise précédemment, à l'observation et à la réflexion. En respectant ce cycle à chaque rencontre, l'équipe reconnaissait l'idée que divers problèmes pouvaient s'ajouter et faire l'objet des étapes à suivre. Parfois avec la meilleure des volontés, l'équipe aurait pu passer à côté de divers problèmes. Par exemple, certaines collègues pouvaient souvent s'exclamer: "Le problème est toujours là!"

Et pourtant, l'équipe de recherche s'est vite aperçue que la solution aux divers problème était facile et peu coûteuse. Par exemple, à un moment précis, certaines collègues de travail avaient cerné ce qui, pour elles, étaient la source d'un malaise. Selon elles, certaines personnes qui n'enseignaient pas nécessairement le cours, se chargeaient de modifier les plans de cours. Elles pensaient rendre service aux gens qui allaient

enseigner les cours en question sachant à quel point elles étaient occupées à leurs tâches de travail.

Des rencontres entre les membres du comité ont eu lieu en dehors des heures attribuées pour la recherche et chacune pris l'initiative d'exprimer clairement ses attentes par rapport au milieu. Cette situation a pu paraître simpliste mais elle a grandement amélioré l'atmosphère dans le milieu de travail.

Dans notre trajectoire, nous avons offert des possibilités de formation à l'élaboration de plans de cours cohérents. Les rencontres avaient pour but de s'arrêter en tant qu'équipe de travail d'abord, d'essayer de cerner le problème ressenti, de localiser les ressources et les limites du groupe, s'écouter et se donner le temps nécessaire pour trouver des solutions. Car combien de fois les problèmes n'étaient-ils pas bien cernés?

La chercheure visait donc à stimuler chez les membres de l'équipe le goût de prendre des responsabilités en leur reconnaissant le droit de définir elles-mêmes le plan de cours choisi pour la recherche. Encore fallait-il qu'elle-même prenne ses responsabilités!

Au coeur de notre démarche se trouvait non plus seulement l'acquisition d'une nouvelle façon d'élaborer un plan de cours cohérent mais une façon de profiter de l'occasion qu'était la recherche pour apprendre à agir efficacement. Car on ne pouvait pas s'intéresser à la résolution des problèmes sans avoir réfléchi à la relation entre les

problèmes et les besoins ressentis par les gens du milieu.

En effet, l'équipe a fait pas à pas un chemin important et elle a pris de la distance par rapport à chaque réunion. Elle a cerné la réalité, pris conscience et a respecté les inquiétudes des membres du personnel. Elle a aussi pris soin de rencontrer les étudiants pour leurs permettre d'exprimer leurs opinions.

Il n'était pas difficile de trouver des solutions aux divers problèmes rencontrés, mais plutôt de nous dire que tout ce que le groupe apprenait était le résultat d'une activité correspondante. Nous mettions alors l'accent sur le vécu des enseignants et des étudiants.

L'équipe qui avait agi n'avait-elle appris certaines choses qui les distinguaient des gens qui n'avaient pas participé à la recherche?

Cette équipe a d'ailleurs encouragé le milieu à faire le même bout de chemin pour être capable de reconnaître diverses solutions.

En se basant sur l'approche Gestaltiste, les membres de l'équipe se sont donnés quelques moyens pratiques pour l'atteinte de ce but, tout en sachant que le modèle de McNiff (1988) leur servait de guide pour résoudre les problèmes vécus.

- L'optimisme et un bons sens de l'humour.

- L'analyse des préjugés.
- La tolérance pour les erreurs commises.
- La volonté et la persévérance.
- L'attitude face à la rétroaction.
- L'écoute et l'honnêteté.
- Le réalisme et la créativité.

La méthodologie de résolution de problèmes de McNiff (1988) nous est alors apparue comme un ensemble de démarches raisonnées et centrées sur le présent. Elle a permis à l'équipe, avant de faire des propositions pour améliorer le plan de cours, de jeter longuement le filet et en ramener, bonnes ou mauvaises, toutes les idées qu'il contenait, même s'il n'y avait qu'une idée à la fois qui allait être proposée.

Cette méthodologie a donc été particulièrement efficace non pas seulement pour arriver à faire des propositions aux autres enseignantes du programme d'études, mais elle fut très importante pour organiser le travail de l'équipe.

La recherche a reposé à la fois sur l'équipe, la chercheure et les gens du milieu. Elle a créé un impact d'une façon systémique dans le sens où d'autres équipes de travail ont voulu modifier les plans de cours de leurs années d'enseignement respectives.

En effet, cette méthodologie a encouragé l'égalité et le respect entre les membres de l'équipe, la solidarité, la prise de décisions et de risques, le leadership partagé et

l'activisme politique auprès des collègues de travail. Elle a redonné du pouvoir aux enseignants du milieu tout en améliorant aussi celui des étudiants. Un frein pouvait aussi être appliqué à n'importe quel moment. Autant pour réfléchir que pour faire le plein d'énergie.

Bien sûr, la chercheure aurait pu transmettre des notions à ses collègues de travail. Elle décida d'utiliser le modèle de McNiff (1988) sachant que ce processus pouvait permettre à ce groupe d'aller plus loin et de résoudre par eux-mêmes les problèmes et les leurs tout au long de la recherche pour qu'ensemble chacune se sente plus à l'aise dans le milieu.

A la lumière des propos de Dolto (1988), s'éduquer en tant qu'équipe de travail n'était-il pas faire oeuvre d'esprit, de parole et d'amour?

Goyette et Lessard (1985) nous mentionnent d'ailleurs que le but de la recherche-action est de modifier des comportements, favoriser les relations sociales et aussi modifier les règles d'une organisation.

L'utilisation de la méthodologie de résolution de problèmes nous a permis de nous questionner au sujet de la notion de problématique.

Pendant la recherche, nous n'avions pas à penser que le problème risquait d'être

perçu et compris par la chercheure d'une telle façon. Concrètement, nous avons cru bon de relater certains exemples. Il nous a suffit de penser au moment où nous disions que dans le programme d'études existait un problème d'admission des étudiants pour nous apercevoir que l'enseignant avait une certaine part de responsabilités vis-à-vis l'analyse de la situation dans laquelle ce problème était perçu par l'équipe de travail.

McNiff (1988) a donc été plus loin en ce sens en identifiant les interrelations directes entre les étapes du modèle. Il aurait été intéressant de visualiser l'ouverture entre ces étapes, comme nous l'avait proposé Checkland (1976). Pour lui, comme les étapes sont en interaction, ce serait à partir de l'identification des éléments de la structure du problème et de son analyse, que s'élaborerait l'image du milieu et non le contraire comme dans la plupart des recherches.

Nous avons aussi reconnu la place qui revenait à la méthodologie de résolution de problèmes. C'est avec son aide que l'équipe de recherche est passée d'un problème d'admission des étudiants à un problème de communication entre les enseignantes. Des prises de décisions ont donc été faites tout au long de la démarche. Malgré tout ce cheminement, la chercheure et l'équipe ont reconnu qu'il aurait été intéressant d'impliquer directement les étudiants dans l'élaboration du plan de cours, leur rôle s'étant limité à répondre à un questionnaire et à exprimer leurs opinions.

De plus, la revision du contenu du plan de cours aurait pu se faire par l'équipe tout en examinant attentivement les stratégies spécifiques d'enseignement proposées aux

autres collègues de travail.

CHAPITRE VI

LES APPRENTISSAGES ET LES SAVOIRS GÉNÉRES

Durkheim (1963) a démontré comment, à mesure que le milieu social devient plus complexe et plus mobile, les valeurs et les croyances toutes faites s'ébranlent pour laisser la place au développement des facultés de réflexion.

La recherche a accru la mobilisation du milieu dans son ensemble, et, pour la chercheure, l'équipe et les autres enseignants du programme d'études, elle a constitué une agitation de certaines valeurs et pratiques professionnelles. Ces apprentissages et ces savoirs ont découlé de l'action, de l'évaluation et de l'intervention en tant que telle.

Cette remarque a pris toute sa richesse à propos du groupe particulier que constituait l'équipe de recherche, dans la mesure précisément où, comme la chercheure, les membres se sont sentis impliqués dans le processus. D'une part, ils ont été confrontés à leurs valeurs personnelles et professionnelles, fondements de leurs besoins en tant que personnes humaines. Observant d'un oeil certain ce qui se passait dans le milieu, l'équipe était aussi composée de gens participant à une nouvelle forme d'élaboration d'un plan de cours cohérent. D'autre part, cette équipe a aussi entretenu très vite un rapport spécifique avec sa pratique puisqu'elle est entrée en contact avec ses besoins, ceux des étudiants, des collègues de travail et des membres du comité consultatif du programme de Sciences infirmières.

Or, ce territoire d'apprentissage a vu le jour chez la chercheure, l'équipe de travail et le milieu. Mais est-ce que tout ce qui a été appris par la chercheure a pu s'appliquer également à l'équipe et le milieu?

La chercheure a tiré la conclusion que si elle a appris tant au point de vue des connaissances et des habiletés pour évaluer un plan de cours et être responsable de ses valeurs et de ses actions, elle a réussi à les partager avec l'équipe de travail.

Avoir été responsable du MAINTENANT lors des réunions ne posait un problème à la chercheure que si elle croyait prendre à chaque fois une mauvaise décision. Pourtant, sachant qu'elle faisait toujours de son mieux compte tenu de ses connaissances et de ses attitudes vis-à-vis elle-même et l'équipe, des prises de conscience lui permettaient d'être plus efficace. Faire l'expérience de faire des choix en tant qu'animatrice du groupe et de rechercher des moyens de créer son rôle de chercheure, d'éducatrice et de personne humaine, était aussi pour la chercheure un défi.

S'il était possible pour la chercheure de changer certaines attitudes telles celle de devoir meubler l'esprit des étudiants et d'être plus à l'écoute de soi et des autres, il lui a été aussi possible de prendre conscience de certaines émotions pour modifier des comportements adoptés dans le passé. En se dégageant de certains artifices, plusieurs choses devenaient possible en raison du fait qu'elle ne soit pas demeurée aveugle aux signes de changement et fermée à toutes les raisons de changer.

Plus précisément, il lui est apparu intéressant de saisir toute l'importance de l'écoute sans que soit interprétés les comportements d'autrui. Par le fait même, sa patience et son respect en furent aussi aiguisés. La chercheure a conçu les apprentissages effectués comme ayant une structure où plusieurs pôles d'activités s'y retrouvaient. Il suffisait de se rappeler que plusieurs activités visaient sa formation en tant que chercheure tandis que d'autres se rattachaient plus à celle d'une éducatrice. En pratique, le tout s'est superposé à l'aide de diverses connaissances qui étaient liées entre elles.

La recherche a permis à l'équipe de développer de nouvelles connaissances et habiletés à évaluer un plan de cours, tout en favorisant une communication adéquate. Il a été facile de voir les gens découvrir les habiletés suivantes:

- Écoute et affirmation de soi
- Discussion et respect
- Ici et maintenant
- Confrontation des idées
- Permission d'être et de devenir une éducatrice plutôt qu'une enseignante
- Effet sur soi et le groupe (comportement verbal et non-verbal)
- Prises de position
- Activisme politique

La recherche fut caractérisée par une alternance de phases d'activités, selon un rythme relativement stable et une dynamique permanente entre les personnes. Elle conduisit à la réalisation concrète du rapport final d'évaluation du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie". Processus continu, il s'est aussi concrétisé par une succession d'essais qui ont opérationnalisé les intentions de l'équipe.

La chercheure est arrivée à dire que le programme de Sciences infirmières est davantage que la somme des enseignants qui le composent, mais il a besoin de ces gens pour que s'accomplissent les tâches qu'il poursuit.

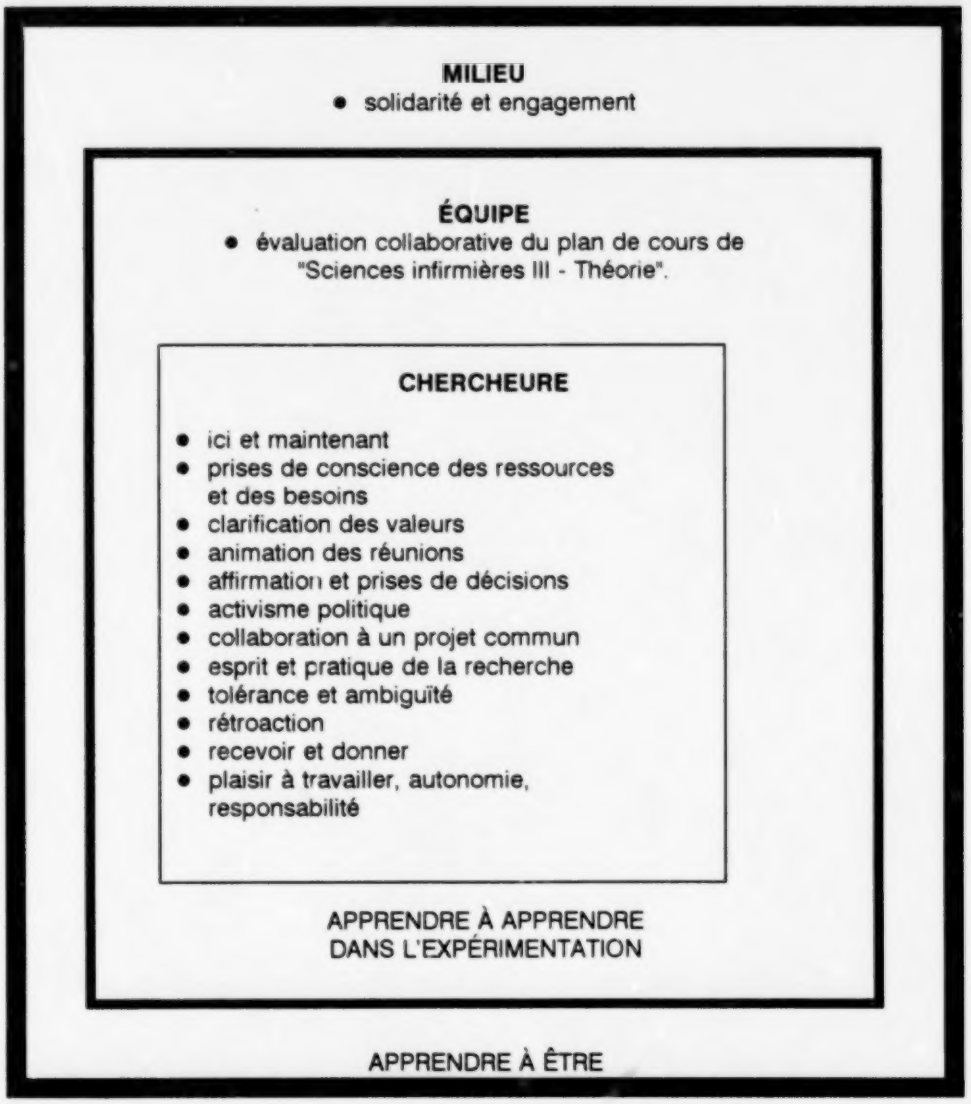
C'est précisément ce qui permit de dire qu'un changement s'était installé avec des difficultés. A la fois nécessaires, elles étaient par le fait même essentiels pour permettre le mouvement et éviter la stagnation.

A ce sujet un collègue de l'équipe disait un jour: "Nous pensons toutes de la même façon... c'est même bien ennuyeux".

La chercheure et son équipe travaillèrent ensemble à s'exprimer et à constituer un réseau d'appui malgré les quelques différences d'opinions observées.

Le schéma de la figure 8 illustre les apprentissages effectués par la chercheure, l'équipe et le milieu, tout en sachant qu'un bagage de connaissances, d'habiletés et d'attitudes étaient à la base. A travers le processus vécu, la chercheure a

immédiatement pris conscience que son apprentissage était entre ses mains et entre ceux des gens de l'équipe et du milieu. A l'aide de cette habileté, elle devenait donc une personne agissant plutôt que celle demeurant passive et attendant que le milieu lui dicte la façon d'élaborer le plan de cours choisi pour la recherche. En collaborant avec ses collègues de travail, certains des apprentissages effectués par la chercheure se situent dans le prochain schéma sous une forme synthétisée, où se côtoient le savoir, savoir-faire et le savoir-être.



Les apprentissages effectués par la chercheure, l'équipe et le milieu
FIGURE 8

La personne humaine était au coeur de toutes les activités entreprises lors de la recherche. Partant d'une situation à être améliorée, le produit a résulté en un changement. Plus spécifiquement, un rapport final d'évaluation du plan de cours choisi pour la recherche a été remis en juin 1992, dans une atmosphère où la communication s'était améliorée. Ceci a pu s'observer par l'engagement d'enseignants à modifier d'autres plans de cours et par leur solidarité à assurer une qualité de l'enseignement.

Sans entrer dans tout le détail de la recherche, les savoirs qui ont été générés sont maintenant discutés à la lumière de certains commentaires.

Le genre de réflexion qui s'est poursuivi sur les quelques mois de recherche, a permis à la chercheure de vérifier que son manque de formation par rapport à l'élaboration du plan de cours cohérent par exemple, était un des facteurs de son inefficacité à aider les étudiants à prendre conscience de leur formation continue.

Dès lors, elle a pu commencer à trouver des correctifs. Elle a décidé, par exemple, de former une équipe de recherche pour examiner ensemble le plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie". Cela lui a aussi permis de vérifier une autre hypothèse selon laquelle des facteurs échappaient totalement à son contrôle. Par exemple, certaines enseignantes qui participaient à la recherche étaient très motivées et intéressées dès le départ à améliorer le plan de cours. La chercheure a donc réussi à considérer ces énergies en discutant ouvertement des recherches dans le domaine de l'éducation. La situation était telle, que plusieurs enseignants du milieu ont repris goût à leur

enseignement en proposant de nouvelles stratégies d'intervention en salle de classe. La chercheure avait d'ailleurs observé des indices de changement: une plus grande assiduité et un taux de participation plus élevé durant la période de mai et juin 1992, où plusieurs réunions, qui peuvent être laissées à la discrétion du personnel, étaient à l'honneur.

La recherche nous a aussi fait remarquer qu'il était possible de procéder à des allers et des retours réguliers entre la description des faits et les réflexions soutenues. Pour rendre intéressante la recherche, il a suffit entre autres d'accorder de l'importance et de faire confiance aux participants. Autant la chercheure s'attardait à ce que ces gens soient consultés, autant s'intéressait-elle à ce qu'ils lisent ses réflexions dans le journal de bord. Voilà à notre avis une chercheure faisant des efforts pour être cohérente autant dans sa pratique que dans ses pensées. Le feedback régulier aida aussi les gens à faire des prises de conscience et permis le développement d'habiletés relationnelles plus satisfaisantes.

Appuyant l'idée qu'il a existé un continuum entre la recherche et l'action, n'aurait-il pas été approprié de dire que l'objet de la recherche et les perspectives méthodologiques auraient eu des visées différentes? Cette recherche n'avait-elle pas trouvé son sens dans un besoin reconnu du programme de Sciences infirmières?

La chercheure a répondu à ces questions en se disant que le respect des gens a été d'une grande richesse et par le fait même, la recherche a trouvé sa justification dans des besoins changeants du milieu. En voulant étudier ce qui se passait dans le milieu,

la recherche a aussi permis d'élucider ce qui était en train de changer, c'est-à-dire les valeurs des gens, leur philosophie de l'éducation et leurs attitudes par exemple. En aidant les gens à confronter leur système de valeurs, la chercheure confrontait aussi le sien.

Comme la chercheure et son équipe ont été amenées à s'engager intellectuellement, affectivement et socialement, le choix d'une méthodologie particulière n'a pas eu à entraver cet aspect. Au contraire, la considération et l'acceptation de l'alternance des cycles d'énergie a eu un effet sur le degré de maturité du groupe et la qualité du climat de confiance. En fait, le processus ou le vécu des gens a donné une couleur particulière à la méthodologie choisie pour la recherche.

Étant donné que plusieurs problèmes émergeaient à différents moments, le domaine humain est demeuré le pivot du changement. La chercheure s'est vite rendue compte qu'il ne suffisait pas d'analyser un problème mais qu'il fallait considérer toute la situation.

De plus, en utilisant une méthode de résolution de problèmes sous la forme de spirale, un changement au niveau des attitudes des gens et par le fait même au niveau du système a guaranti le succès.

Tout comme les étudiants, les enseignants ont des droits mais aussi des responsabilités à assurer leur formation en regard de leurs besoins et de leurs intérêts.

Ce n'est d'ailleurs que par des actions que les enseignants ont pu prendre conscience de leur situation, de leurs besoins très souvent contradictoires et de leurs ressources.

Prendre conscience que les solutions aux problèmes appartenaient aux enseignants et non pas seulement à l'administration, voilà ce qui était tout un défi pour cette profession ayant à sa base déjà tout un bagage d'éducation.

Le défi de cette recherche a donné les résultats attendus. Le processus vécu a conduit les gens à se donner du pouvoir comme personnes car ils ont été en mesure de prendre conscience de leur potentiel et de mettre l'accent sur les décisions prises. Cette affirmation nous a conduit à une autre constatation. Nous avons réalisé qu'il était possible de travailler à un projet commun où le plaisir était partagé, la confiance établie et la créativité respectée.

En même temps, et parce que la recherche a été faite dans une institution scolaire, nous avons confirmé l'idée qu'il aurait été bien difficile de modifier le plan de cours sans que les valeurs et les réflexions aient été clairement exprimées.

Plus précisément, nous avons observé que les attitudes de la chercheure et de l'équipe en premier lieu, ont constitué les facteurs essentiels des résultats atteints.

C'est pourquoi, rompre avec le passé a demandé plus de temps que celui qui avait

été prévu. De la même manière, une nuance s'est imposée lorsque la chercheure a pris conscience de son besoin de formation continue. Elle a pu admettre vers la fin de la recherche que celle-ci a permis aux professionnels et à elle-même de formuler la situation à changer de façon à ce qu'elle puisse être traitée professionnellement.

Elle a comparé cette situation à l'arrivée de la technologie dans le domaine des Sciences de la santé. L'équipement en parfaite évolution, pourquoi ne pas se donner la chance de s'outiller pour faire face aux changements?

Gérer son temps et son stress ne seraient-ils pas des moyens pour être compétents?

Pourrait-il en être de même au cours d'une formation en Sciences infirmières?

En apprenant à utiliser systématiquement la réflexion dans son intervention, la chercheure, l'équipe et le milieu ont donc augmenté de façon significative leur niveau respectif de compétences. Cette façon de se perfectionner a facilité de bien des façons nos apprentissages en tant que groupe. En somme, de nombreuses conclusions ont été notées. Divers thèmes ont d'ailleurs été retenus par l'équipe.

Un thème intéressant a été celui du personnel enseignant qui a alterné entre son rôle de formateur et celui d'apprenant en processus continu de croissance. Les concepts de la recherche en éducation ont aussi été au centre des discussions.

Le thème du travail d'équipe s'est aussi fait remarquer tout au long de la recherche. La chercheure a constaté que la période de mai et juin était un moment productif auquel s'ajoutaient les notions de solidarité, partenariat et celles de la peur qui est souvent reliée au processus de changement.

En terminant, la chercheure a aussi pris conscience de l'effet systémique du changement en voyant que d'autres équipes se prenaient en main en voulant modifier leurs plans de cours.

CONCLUSION

Dans le flux de la recherche, des initiatives, des prises de décisions et des résistances au changement ont été nécessaires. Dans les relations entre les gens, des liens professionnels ont amené des prises de décisions. Quant à l'action, beaucoup de gestes ont été posés dans le but d'atteindre les objectifs poursuivis par cette recherche.

Plus fondamentalement, l'originalité de la recherche a résidé dans cet effort de renouvellement de la pensée et des valeurs des enseignants. En ce sens, le choix de la recherche s'est présenté à nous en raison des préoccupations que nous avions au sujet de la formation en Sciences infirmières. Néanmoins, nous avons essayé de mûrir les problèmes vécus et d'y réfléchir en vue d'une action éventuelle.

Les rapports qui se sont établis entre les enseignants et la chercheure ont été riches de par tout le sens donné aux actions posées. N'ayant pas été que de simples consommateurs de savoir, ces enseignantes se sont aussi engagées à proposer un plan de cours cohérent. A ce titre, ce groupe a échappé au contrôle d'une tradition. Ayant l'habitude d'élaborer des plans de cours en commençant par l'identification des objectifs, l'équipe a vite réalisé le bien fondé de faire l'analyse des besoins de la clientèle étudiante avant d'entreprendre toute autre démarche.

Suite à l'anxiété que cette nouveauté apportait, tous les enseignants du programme d'études ont identifié leurs besoins par rapport à leur formation continue.

Le produit de la recherche, soit le rapport final de l'évaluation collaborative du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie", a donc porté la marque de nouvelles visions du programme de Sciences infirmières. Vouloir permettre aux étudiants d'être plus actifs en salle de classe, voilà ce qui ressemblait à ce que les enseignants se sont permis ou choisis d'être tout au long de la recherche.

En partageant nos expériences en tant qu'enseignants, un soutien réciproque s'est accompli et par le fait même une communication plus sincère. Ceci a permis à la chercheure de réaliser la différence entre ce qu'impliquait l'idée d'enseigner et celle d'éduquer.

Bien sûr, la chercheure a transmis des notions et des habiletés à évaluer un plan de cours. Elle l'a fait à travers un processus ayant encouragé l'équipe à aller plus loin, à cerner ses malaises et à résoudre ses embûches.

Au cours de sa formation, la chercheure s'est intéressée à tout le phénomène d'être au présent. Elle a eu le sentiment qu'il aurait été inutile de vouloir guider les membres de l'équipe sans que chaque personne prenne ses responsabilités. D'après elle, il en serait aussi de même pour les étudiants d'une salle de classe.

La chercheure a donc appris de ce vécu. Même avec le rapport final de l'évaluation collaborative du plan de cours choisi pour la recherche, elle s'est dite que la liste des propositions émises par l'équipe n'était pas exhaustive et définitive. Il

appartiendrait plutôt aux enseignants de la préciser.

Voilà une autre façon de dire que la chercheure a appris à apprendre. C'est avec cette recherche que s'est accomplie la rencontre de la chercheure avec elle-même et avec ses collègues.

Éduquer n'est-ce pas partager autant avec les étudiants que les collègues de travail un vécu dans le but de donner le goût d'apprendre?

C'est ce que le groupe a fortement désiré tout au long de la recherche. De la même manière, nous entrevoyons un suivi à cette étude. Dès septembre 1992, nous prévoyons offrir une rencontre informelle des étudiants, des membres du personnel et du comité consultatif, dans le but de maintenir cette solidarité observée au cours du processus. Dans un autre ordre d'idées, ces gens seront invités à communiquer leurs réactions et leurs intérêts à assurer une suite à cette recherche.

BIBLIOGRAPHIE

1. Arbor, Ann. (1964). The foundation of Research on human Behavior. An action research program for organization improvement. U.S.A., Brauns Bramfield Inc., 66 pages.

2. Argyris, C. (1983). Reasoning, Learning and Action. San Francisco, Josseay-Bass Publishers, p. 220.

3. Bertrand, Y. (1979). Les modèles éducationnels. Montréal, Université de Montréal, p. 45.

4. Brown, M. (1991). Rôle Strain. Revue de l'infirmière canadienne. Janvier, pages 35 à 37.

5. Chabot, R., Fortin, G. (1979). Le profil d'efficacité d'un formateur. Montréal, Presse Universitaires, p.2.

6. Checkland, Perer B. (1976). Science and the systems paradigm; Int. J. General Systems; vol 3, pages 127 à 134.

7. Collerette, P., Delisle, G. (1982). Le changement planifié: une approche pour intervenir dans les systèmes organisationnels. Montréal, Éditions Agence d'Arc Inc., 312 pages.

8. De Tournyay, R. (1990). Focusing on learning, Journal of Nursing Education 28 (7), 1989, p. 294.

9. Durkheim, E. (1963). Les règles de la méthode sociologique. Paris, Éditions P.U.F., p. 96.

10. D'Hainault, L. et Al. (1979). Programme d'études et d'éducation permanente. Collection "L'Éducation en devenir". Paris, Unesco, p. 83.

11. Dolto, F. (1988). La cause des adolescents. Éditions Robert Laffont S.A., Paris, p. 88.

12. Gagné, R.M. (1976). Les principales fondamentaux de l'apprentissage. Montréal, H.R.W., 248 pages.

13. Gauthier, C. (1984) La recherche-action: essai sur le rapport entre la théorie et la pratique en éducation. Ottawa, U.Q.A.R., pages 17 à 93.

14. Gauthier, L., Poulin, N. (1985). Savoir apprendre. Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 25.

15. Gélinas A., Brière R. (1984). La recherche-action; ses méthodes, ses outils conceptuels et son cadre d'analyse. Université du Québec à Chicoutimi, pages 9 à 49.

16. Goulet, G. (1986). Vers une théorie de l'éducation/apprentissage, Revue internationale de pédagogie, v. 32, no. 4, pages 439 à 457.

17. Goyette, G., Lessard-Hébert, M. (1985). La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation. Montréal, Les Presses de l'université de Montréal, pages 6 à 231.

18. Hamilton, E.L. (1964). Action Research for Management. United States of America, Richard D. Irwin Inc., pages 183 à 222.

19. Hogg, S. (1990). The problem-solving curriculum evaluation and development model. Nurse Education Today. December, pages 104 à 109.

20. Hustler, D., Cassidy, A, Cuffe, T. (1986). Action-Research in classrooms and schools. London, Allen and Lenwin, 211 pages.

21. Janzen, K. (1990). A comparaison of some aspects of Baccalaureate and diploma nursing Education in Ontario, Ontario, P.N.E.T.G. (Provincial Nurse Educator's Interest Group), Octobre, p. 1.

22. Johnson, M. (1990). The holistic paradigm in nursing: the diffusion of an innovation, Research Nursing and Health, 13, pages 129-139.

23. Knowles, M.S. (1978). The Adult Learner. Texas, Houston, p. 13.

24. La Cité collégiale. (1989). Buts éducatifs: document adopté par le Conseil d'administration. Ottawa, novembre, pages 1 à 3.

25. La Cité collégiale. (1989). Mission-Objectifs-Mise en oeuvre: document adopté par le Conseil d'administration. Ottawa, décembre, pages 1 à 10.

26. La Cité collégiale. (1991). Programme de Sciences infirmières: ressources fondamentales. pages 1 à 11.

27. Legendre, R. (1973). L'éducation totale. Montréal, Éditions Ville-Marie, p. 50.

28. Lewin, K. (1948). Action research and minority problems. Resolving social conflicts. New-York, Harper and Row, pages 201 à 217.

29. Lomax, P. (1989). The management of change. Clevedon, Philadephia, Multilingual Matters Ltd., 183 pages.

30. McNiff, J. (1988). Action-Research: principles and practice. London, MacMillan education, 164 pages.

31. Miller, M. (1981). Critical Thinking in the Nursing Curriculum. Nursing and Health Care. 11:2, Frebruary, pages 67 à 73.

32. Morin, A. (1986). La recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 354 pages.

33. Nadeau, Marc-André. (1981). L'évaluation des programmes d'études: théorie et pratique. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 269 pages.

34. Oliva, Perter F. (1982). Developing the Curriculum. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 230 pages.

35. Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario. (1990). Normes d'exercice des soins infirmiers pour infirmières et infirmiers autorisés et infirmières et infirmiers auxiliaires autorisés. Toronto, 45 pages.

36. Ouellet, André. (1990). Guide du chercheur: quelques éléments du zen dans l'approche holistique. Québec, Gaetan Morin éditeur, 190 pages.

37. Paquette, C. (1985). Intervenir avec cohérence: vers une pratique articulée de l'intervention. Montréal, Éditions Québec/Amérique, 307 pages.

38. Paquette, C. (1990). L'effet caméléon. Montréal, Éditions Québec/Amérique, 271 pages.

39. Petit, M. (1984). La gestalt. Paris, Éditions ESF, p. 127.

40. Pine, G. Horne, P. (1969). Adult Leardership. vol. 18, octobre, pages 108 à 134.

41. Polster, Erving et Miriam. (1973). La Gestalt: nouvelles perspectives théoriques et choix thérapeutiques et éducatifs. Montréal, Éditions Le Jour, 326 pages.

42. Robert, P. (1967). Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris, Société du Nouveau Littré, p. 298.

43. Rogers, C. (1961). Client Centered-Therapy. Boston, H.R.W., pages 338-391.

44. Sheehan, J. (1986). Curriculum models: product versus process. Journal of Advanced Nursing 11. Janvier, pages 671-678.

45. Steering Committee on Revision of Standards for Nursing and Nursing Assistant Programs. (1961). Recommended Provincial Program Standards for Nursing and Nursing Assistant Programs in Ontario Colleges of Applied Arts and Technology. June, pages 1 à 3.

46. Taba, H. (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. New-York, Harcourt, Brace and Worls, 200 pages.

47. Tyler, R. (1975). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, The University of Chicago Press, 155 pages.

48. Watzlawick, P., Weakland, C.E. et Fish, R. (1974). Change, Principles of Problem Formation and Problem Resolution. New York, Norton Co., 289 pages.

49. Zinker, J. (1981). Se créer par la Gestalt. Montréal, Les éditions de l'homme, 378 pages.

APPENDICES

A. Le rapport final d'évaluation collaborative du plan de cours de "Sciences infirmières III - Théorie".

B. Les procès-verbaux des réunions tenues par le comité de "recherche-action".

Appendice 1

PROCÈS-VERBAUX

La Cité collégiale

Procès-verbal

Réunion du Comité de recherche-action
Le jeudi, 30 janvier 1992
9 h à 10 h

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. BUTS DE LA RÉUNION

La réunion débute à 9 h. Chantal Morin expose les buts de la rencontre qui sont:

- de s'entendre sur les attentes des participantes au projet.
- de préciser la problématique, les objectifs de la recherche et la méthodologie.
- de connaître le modèle d'élaboration du curriculum par l'auteur Oliva (1982).
- de connaître le modèle de recherche-action de McNiff (1988).
- de respecter les attentes et les besoins émergeant de la spécificité du Comité.

2. QUESTIONS À L'ORDRE DU JOUR

A) **Les attentes des participantes au projet**.

Chantal Morin permet aux gens d'exprimer leurs attentes et aussi de clarifier l'horaire des prochaines réunions.

Nous décidons qu'une réunion de 2 h aura lieu à chaque deux semaines plutôt que des réunions hebdomadaires d'une heure devant avoir lieu à chaque semaine.

Durant la période de planification de mai-juin 1992, il sera aussi possible et peut être plus facile de se rencontrer à chaque semaine.

B) **La problématique, les objectifs de la recherche et la méthodologie.**

Chantal Morin nous informe que le projet fut soumis à l'Université du Québec à Hull, et par le fait même, il fut aussi accepté. Elle tient à remercier les gens du Comité pour leur soutien et leur encouragement.

Chantal Morin expose donc la problématique et les objectifs spécifiques de la chercheure et des co-chercheures vis-à-vis l'action qui seront:

- d'examiner le plan de cours de Sciences infirmières III - Théorie dans le but d'évaluer la cohérence interne entre ce plan de cours, la mission de l'institution, les buts officiels du programme, les politiques internes et spécifiques à l'institution et au programme, les objectifs institutionnels du cours, l'opérationnalisation concrète de ce cours telle que décrite dans le plan de cours, les caractéristiques et les besoins de la clientèle adulte et le vécu réel du cours en salle de classe;

- d'en arriver à un consensus ou à un accommodement avec les enseignantes participant au projet autour des valeurs à véhiculer dans le cadre du cours de Sciences infirmières III-Théorie;

- de proposer aux autres enseignants du programme d'études des changements de nature théorique, quant à l'élaboration d'un plan de cours cohérent.

Les objectifs spécifiques vis-à-vis le volet recherche seront:

- de vérifier la pertinence de l'utilisation du modèle d'élaboration du curriculum par l'auteur Oliva (1982) pour le plan de cours de Sciences infirmières III-Théorie;

- de vérifier l'efficacité de la méthodologie utilisée par le modèle de recherche-action de McNiff (1988) dans le cadre d'une évaluation collaborative du plan de cours de Sciences infirmières III-Théorie.

Quant à la méthodologie, elle énumère les différentes étapes qui seront utilisées pour mener à terme ce projet de recherche.

C) Le modèle d'élaboration du curriculum par l'auteur Oliva (1982).

Le modèle d'Oliva (1982) détermine les étapes suivantes pour élaborer un programme. Ces mêmes étapes peuvent être utilisées pour en évaluer la cohérence.

1. Spécifier les besoins des étudiants en général.
2. Spécifier les besoins de la société.
3. Écrire un énoncé de philosophie et les buts de l'éducation.
4. Spécifier les besoins des étudiants de l'institution scolaire.
5. Spécifier les besoins de la communauté.
6. Spécifier les besoins de contenu.
7. Spécifier les buts curriculaires de l'institution scolaire.
8. Spécifier les objectifs curriculaires de l'institution scolaire.

9. Organiser et implanter le curriculum.
10. Spécifier les buts curriculaires.
11. Spécifier les objectifs curriculaires.
12. Choisir les stratégies d'enseignement.
13. Choisir les méthodes d'évaluation.

Ref: Oliva, P. (1982). Developing the Curriculum. Boston, Little Brown and Company, p.10.

D) **Le modèle de recherche-action de McNiff (1988).**

Chantal Morin nous informe que McNiff (1988) discute de la pensée des auteurs tels Kemmis, Elliot et Ebbutt en disant que ces chercheurs utilisent la méthode de résolution de problèmes sans s'attarder au fait que pendant ce processus, divers problèmes non cernés pourraient surgir. Le processus étant élaboré sous la forme d'une spirale, les étapes seraient:

- la planification
- l'action
- l'observation
- la réflextion
- la planification

Le modèle de McNiff (1988) nous apparaît plus approprié à utiliser en éducation. Les étapes de la planification, de l'action, de l'observation, de la réflexion et à nouveau de la planification y sont présentées. Tout en reconnaissant l'idée que divers problèmes pourront s'ajouter et pourront aussi faire l'objet des étapes à suivre, ce modèle est donc accepté par les gens du Comité.

Ref: McNiff, J. (1988). Action-Research: principles and practice. London, MacMillan education, p.26.

E) **Les attentes et les besoins émergeant de la spécificité du Comité.**

Nous discutons de l'horaire et nous nous entendons pour s'assurer que la méthodologie soit bien suivie. De plus, nous acceptons que des rencontres soient tenues plus régulièrement durant la période de la planification, pour que le document d'analyses et de recommandations soit présenté en juin 1992.

3. DATE ET LIEU DE LA PROCHAINE RENCONTRE

La prochaine réunion aura lieu vendredi, le 14 février 1992 de 10 h à 12 h.

Par la suite, des réunions auront lieu à chaque deux semaines. Celles-ci seront d'une durée de deux heures.

La discussion s'est prolongée. Il est proposé de revoir le modèle d'Oliva (1982) pour la prochaine réunion.

Merci à vous toutes et bonne semaine.

cm003pv.fb

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCES VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

Le vendredi, 14 février 1992
10h15 à 12h

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Nora Olivier

Absence motivée: Myrtha Lapierre-Peters (10h15 à 10h30)

1. Adoption de l'ordre du jour.

   L'ordre du jour est adopté de toutes les participantes.

2. Adoption du procès-verbal antérieur.

   2.1 Réunion du 30 janvier 1992.

   - Aucune correction n'est faite au procès verbal. Il est adopté à l'unanimité.

3. Revue de la dernière réunion.

   3.1 Nous avions décidé qu'une réunion de 2h ait lieu à chaque deux semaines plutôt que des réunions hebdomadaires d'une heure devant avoir lieu à chaque semaine.

   Par ailleurs, dans le but d'atteindre les objectifs fixés pour la recherche, nous acceptons que des réunions puissent s'ajouter durant la période de mai et juin 1992.

4. Affaires nouvelles.

   4.1 Le plan de cours "Sciences infirmières: Théorie III".

   Le plan de cours est distribué aux enseignantes.
   Certaines parlent d'un cahier de travail tandis que d'autres enseignantes parlent d'un plan de cours. La réflexion se poursuit davantage et nous nous demandons s'il ne s'agirait pas plutôt d'un plan d'enseignement.

Les idées émises quant à ce plan sont exprimées de cette façon:

"il donne une orientation à l'enseignante."
"les méthodes d'enseignement devraient être laissées à la discrétion de l'enseignant-e."
"il pourrait être décourageant pour un étudiant-e en raison de son vaste contenu."
"le contenu reste uniforme et il sert de guide à l'enseignant-e."

Nous nous entendons sur l'idée qu'une base solide de physiologie et de pathologie, de même qu'une base en pharmacologie permettraient à chaque enseignante d'axer ses interventions en salle de classe sur les interventions de l'infirmier-e auprès d'un-e client-e présentant un problème de santé par exemple. Cette stratégie faciliterait les liens et par le fait, même l'application des concepts théoriques.

Lise Boulet-Groulx explique de quelle façon l'enseignement se fait en première année, principalement celui de la théorie.
Elle précise que la théorie reliée à chaque problème d'adaptation est vue en classe, du nouveau-né à la personne âgée. Est-ce nécessaire alors de revoir cette théorie à l'étape III?

Une situation souhaitée par le comité serait que:

- la théorie soit appliquée en salle de classe à l'aide d'activités d'apprentissage permettant la résolution de problèmes ou de situations. (par exemple; jeux de rôle, études de cas ...)

- le potentiel des étudiants soit davantage exploré;

- l'application de la démarche devrait être mesurée en stage: l'inventaire. (les notes au dossier et le questionnement de l'étudiant pourraient révéler ceci.)

- l'inventaire abrégé serait donc utile aussi, au niveau intellectuel.

4.2 Le plan de travail à élaborer pour l'atteinte des objectifs.

Nous décidons de préciser le point 4.3 avant d'élaborer le plan de travail. En raison du temps limité, le plan de travail ne fut pas précisé. Nous prévoyons plutôt suivre les étapes du modèle choisi.

4.3 Identification des outils à utiliser pour spécifier les besoins des étudiants en général. (Première étape du modèle.)

La lecture des buts éducatifs poursuivis par La Cité collégiale est faite. Nous retenons l'importance à accorder au développement des compétences professionnelles et les besoins du marché du travail.
(voir le document: La Cité collégiale (1989). Buts éducatifs: document adopté par le Conseil d'administration, Ottawa, novembre, 3 pages.)

Les idées émises quant à ce plan sont exprimées de cette façon:

"il donne une orientation à l'enseignante."
"les méthodes d'enseignement devraient être laissées à la discrétion de l'enseignant-e."
"il pourrait être décourageant pour un étudiant-e en raison de son vaste contenu."
"le contenu reste uniforme et il sert de guide à l'enseignant-e."

Nous nous entendons sur l'idée qu'une base solide de physiologie et de pathologie, de même qu'une base en pharmacologie permettraient à chaque enseignante d'axer ses interventions en salle de classe sur les interventions de l'infirmier-e auprès d'un-e client-e présentant un problème de santé par exemple. Cette stratégie faciliterait les liens et par le fait, même l'application des concepts théoriques.

Lise Boulet-Groulx explique de quelle façon l'enseignement se fait en première année, principalement celui de la théorie.
Elle précise que la théorie reliée à chaque problème d'adaptation est vue en classe, du nouveau-né à la personne âgée. Est-ce nécessaire alors de revoir cette théorie à l'étape III?

Une situation souhaitée par le comité serait que:

- la théorie soit appliquée en salle de classe à l'aide d'activités d'apprentissage permettant la résolution de problèmes ou de situations. (par exemple; jeux de rôle, études de cas ...)

- le potentiel des étudiants soit davantage exploré;

- l'application de la démarche devrait être mesurée en stage: l'inventaire. (les notes au dossier et le questionnement de l'étudiant pourraient révéler ceci.)

- l'inventaire abrégé serait donc utile aussi, au niveau intellectuel.

4.2 Le plan de travail à élaborer pour l'atteinte des objectifs.

Nous décidons de préciser le point 4.3 avant d'élaborer le plan de travail. En raison du temps limité, le plan de travail ne fut pas précisé. Nous prévoyons plutôt suivre les étapes du modèle choisi.

4.3 Identification des outils à utiliser pour spécifier les besoins des étudiants en général. (Première étape du modèle.)

La lecture des buts éducatifs poursuivis par La Cité collégiale est faite. Nous retenons l'importance à accorder au développement des compétences professionnelles et les besoins du marché du travail.
(voir le document: La Cité collégiale (1989). Buts éducatifs: document adopté par le Conseil d'administration, Ottawa, novembre, 3 pages.)

Nous proposons qu'il serait intéressant de jumeler l'étape 1 et 2 du modèle d'Oliva (1982). Pour nous actuellement, lorsque l'auteur demande de spécifier les besoins de la société en général, nous avons tendance à parler de population communautaire et institutionnelle, sachant que le travail d'une infirmière est de plus en plus dirigé vers l'aspect communautaire plutôt que l'aspect hospitalier.

A la lumière des discussions, un plan est identifié par le comité.

Des membres du comité consultatif pour le programme de sciences infirmières, des infirmières dites "cliniciennes" travaillant dans les hôpitaux et des étudiants ayant gradué depuis trois à cinq ans, seront rencontrés d'ici la prochaine réunion.

Le plan pourrait se voir ainsi:

- une rencontre individuelle d'une heure si possible et enregistrée selon le vouloir des participants,

- une explication du but poursuivi par le projet,

- la question à poser: "Lors de l'embauche d'une infirmière autorisée, quelles sont les compétences attendues de votre part?"

Suggestion des mots-clés: affirmation de soi, leadership, résolution de problèmes, créativité dans le choix des interventions, autonomie, éthique professionnelle.

Les données pourront être recueillies par Chantal Morin et présentées lors de la prochaine réunion.

Merci aux enseignantes qui ont aussi offert leur aide pour la cueillette de données.

5. Divers

6. Date de la prochaine réunion.

Une prochaine réunion est prévue le 06 mars 1992, de 10h à 12h.

Dans le but de s'assurer du fonctionnement approprié du comité, un questionnaire est remis aux participantes.

7. Levée de la séance.

La réunion se termine à 12h.

Bonne semaine,
Chantal Morin
N.B. Le 28 février 1992; il n'y aura pas de réunion en raison du congé scolaire.

Le 06 mars 1992

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCES-VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action
Le vendredi, 6 mars 1992
10h à 12h30

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier
Denise Laporte

1. Buts de la réunion

Chantal M. présente le contenu de la réunion qui est de:

- poursuivre les étapes en ce qui a trait au modèle choisi pour le projet

1.1 "spécifiez les besoins des étudiants en général" (discussion)
1.2 "spécifiez les besoins de la société en général" (brainstorming)
1.3 "revoir la philosophie du programme et les buts de l'éducation" (discussion et prise de décision)
1.4 "spécifiez les besoins des étudiants inscrits au programme de Sciences infirmières" (questionnaire à élaborer)
1.5 "spécifiez les besoins de la communauté" (liste des compétences)
1.6 courte séance de feed-back au sujet du déroulement de la réunion (20 minutes)
1.7 adaptation du modèle choisi pour le projet à notre milieu et nos besoins.

2. Affaires nouvelles

2.1 Merci à vous toutes et à Denise L. pour votre participation au comité.

"Spécifiez les besoins des étudiants en général" (discussion)

- Besoin d'apprendre à résoudre des problèmes
- Besoin d'initiative et d'autonomie
- Besoin de maîtriser un processus de travail (démarche)
- Besoin d'apprendre à être responsable
- Besoin d'analyser les situations et avoir un esprit logique et critique, de discipline

- Besoin de gérer son temps (méthodes de travail)
- Besoin de communiquer efficacement
- Besoin d'apprendre à travailler en équipe
- Besoin de connaître et de respecter l'aspect légal et éthique des soins
- Besoin de se connaître
- Besoin de s'affirmer
- Besoin de leadership
- Besoin de confiance en soi
- Besoin de créativité pour mieux individualiser ses soins
- Besoin d'apprendre à apprendre
- Besoin d'être disponible à soi et aux autres
- Besoin d'être motivé
- Besoin de connaissances reliées au domaine
- Besoin de prendre des décisions par eux-mêmes
- Besoin d'habiletés pour faire de l'enseignement
- Besoin de soutien
- Besoin d'un horaire leur permettant de poursuivre leurs études
- Besoin de souplesse et de flexibilité
- Besoin de développer son bon sens
- Besoin d'apprendre à gérer toute l'information
- Besoin d'être rassurés par rapport à la réalité sur le marché du travail
- Besoin de s'exprimer
- Besoin de sécurité
- Besoin d'apprendre à se prendre en charge
- Besoin de se sentir en confiance

Le Comité et Denise L. s'entendent par rapport à ces besoins déjà énumérés. C'est à l'aide d'une discussion et d'un brainstorming que nous les avons identifiés.

2.2 "Spécifiez les besoins de la société en général" (brainstorming)

La question posée fut: "Qu'est-ce que la société s'attend d'une infirmière autorisée?"

- Une image professionnelle.
- une personne compétente dans ce qu'elle fait,
- une personne responsable (la notion d'imputabilité)
- "le caring": respect, écoute, soins, etc.
- une personne qui les renseigne au sujet de leurs droits
- une personne qui a confiance en elle-même.

2.3 "Revoir la philosophie du programme et les buts de l'éducation". (discussion et prise de décision)

Une copie de la philosophie révisée par le comité des normes nous est présenté.

"Nous y retrouvons la conception de la personne, de la discipline et de l'apprenant".

"Son contenu a à la base un modèle humaniste. A la lumière de l'auteure Riopelle, Nora nous confirme l'idée qu'en pratique ou en salle de classe, un modèle systémique serait à la base de nos interventions". (plan de cours)

Chacune exprime son opinion à ce sujet. Un sentiment d'inconfort est noté par rapport à ces observations.

En voulant assurer une logique interne au programme de Sciences infirmières de même qu'au plan de cours choisi pour le projet, certaines propositions sont faites;

- qu'en tant qu'enseignantes, nous puissions nous sentir à l'aise au niveau de notre pratique en respectant les valeurs véhiculées par la philosophie choisie,

- que nous puissions être plus autonomes dans le choix des modes d'évaluations et des stratégies utilisées en classe, tout en se rappelant que l'examen d'autorisation est fait de questions objectives,

- que dès la première étape du programme, l'étudiant puisse participer et être responsable ou impliqué face à ses apprentissages et ce, d'une façon graduelle au cours des années,

- que des rencontres informelles soient tenues à certains moments pour nous permettre, en tant qu'enseignantes, de discuter de nos idées. (En tant que comité de recherche-action, nous nous proposons d'assurer un suivi en ce sens).

En terminant, Nora propose une invitée pouvant nous parler de sa vision de l'éducation et de l'infirmière de l'an 2000. (ex: Madame Lise Riopelle). Elle s'occupera de faire des démarches à ce sujet.

En somme, nous appuyons la philosophie qui a été revue par le comité des normes. Il s'agira maintenant de voir si en pratique, elle est appliquée.

En ce qui a trait aux buts éducatifs déjà révisés par le comité des normes, ils pourront être discutés à la prochaine réunion.

2.4 "Spécifiez les besoins des étudiants inscrits au programme de Sciences infirmières." (questionnaire à élaborer)

Une prochaine rencontre aura lieu à ce sujet, le jeudi 12 mars 1992, de 9h à 10h.

2.5 "Spécifiez les besoins de la communauté" (liste des compétences).

- Déroulement expliqué par Chantal M. et un bref rapport est donné. (voir à la suite du procès-verbal).
- Une discussion fait suite en ce qui a trait à la préparation des étudiants aux divers stages. Quant aux formulaires pour évaluer les étudiants, Denise L. nous mentionne qu'il sera important de s'assurer que les compétences attendues soient clairement inscrites pour chacun des stages.

3. Feedback au sujet de la réunion et de son déroulement.

Chacune exprime ouvertement son avis.

4. Adaptation du modèle

Remis à la prochaine réunion.

Merci à vous toutes pour vos idées et votre énergie!

Chantal Morin

QUESTION POSÉE:

"Quelles sont les compétences professionnelles requises du milieu de travail à l'embauche d'une infirmière autorisée?".

Date de l'entretien: 18 février 1992

Appel téléphonique (choix de la personne)

Les compétences attendues sont:

> *"tout simplement les normes d'exercice de la profession".*

(Collège des infirmiers et infirmières autorisées de l'Ontario).

Date de l'entretien: 19 février 1992

Appel téléphonique (choix de la personne)

Les compétences attendues sont:

- 2 années d'expérience dans un milieu actif;
- une expertise en "gérontologie" est un atout.

- Application des soins fondamentaux ou de base.
- Élaboration de plans de soins en utilisant une démarche scientifique (diagnostic infirmier).
- Connaissances de toutes les normes.
- Connaissances requises en ce qui a trait à au moins un modèle de soins.
- Capacité de prendre des décisions.
- Humour: "Capacité de rire avec ses collègues de travail".
- "IMPUTABILITÉ".
- RELATION D'AIDE EST TRES IMPORTANTE comme par exemple les capacités à écouter les résident-e-s.
- Capacité de favoriser la prise en charge du résident.
- Vocabulaire relié à la démarche de soins (le modèle d'Henderson).

Ottawa, Le 25 février 1992

Entrevue d'une durée d'une heure.

Les compétences attendues sont:

- la connaissance des valeurs normales des résultats de laboratoire (ex: K, Hg...),
- un bon jugement (remettre à jour les ordonnances: évaluer la pertinence des signes vitaux par exemple),
- être capable de réévaluer le plan de soins,
- affirmation de soi et savoir communiquer efficacement avec le médecin,
- identifier les priorités (ex: sept transfusions sur l'unité),
- donner du feedback positif à ses collègues,
- savoir reconnaître le changement (ne plus faire les lits de la même façon en raison des coupures budgétaires par exemple),
- être sensibilisé-e au budget (les coûts par les soins et le matériel utilisé),
- bonne planification des effets ou de son matériel pour la journée (ex: "rien en trop..."),
- le leadership après qu'elle ait été en mesure de choisir la priorité de ses interventions,
- mettre à jour ses techniques de soins et les plans de soins selon les politiques de l'hôpital,
- promouvoir l'indépendance/l'autonomie,
- inscrire ses notes au dossier selon les politiques de l'institution.

Stage: compléter tout le travail (7.5 h) pour bien administrer les méds. de 14h., tous les documents...

Attitudes: dynamisme

Croire en la formation continue.

Etre capable de faire une bonne évaluation de la "tête aux pieds" (Approche globale).

Capacité de faire des liens (connaissances).

Souhait au niveau de la formation: les études de cas.
Ex: patient vomit dès votre arrivée à la chambre. Quelle est la priorité?

Avoir des idées et les partager à l'équipe dans le but d'améliorer les soins.

Avoir confiance en soi:

"Apprendre à rendre les clients confortables plutôt que de vouloir toujours guérir tout ..."

Enseignement au chevet; apprendre à le documenter.
Ex: effets secondaires des méds.

(Clarté, simplicité et précision).

Ottawa, le 25 février 1992

- **Les normes de la pratique**

  Avec plus de précision;

- **Le plan de soins**

- **Approche globale:** bio-psycho-social et spirituelle

- **Attitudes:** flexibilité
  adaptation aux changements
  initiative
  leadership

  Ex:
  - responsable de l'état global de leurs clients
  - participer et intervenir aux réunions d'équipe
  - observer et rapporter à l'équipe
  - défendre son opinion
  - s'entraîder entre les collègues
  - savoir décider: quand référer à un autre membre de l'équipe par exemple

- **Etre capable d'avoir une vue d'ensemble des modèles de soins (C.Roy, Orem...)**

- **Etre capable d'ouverture**

- **A jour au niveau de sa formation continue**

- **Etre capable d'assurer un suivi au niveau de la formation d'un autre membre du personnel.** (ex: assistant ou préposé)

- **Respecter les principes de la base en relation d'aide.**

Ottawa, 25 février 1992

Clientèle:

Milieu hospitalier, "Résidences", personnes âgées, soins privés à domicile.

- Autonomie
- Adaptation au changement
- Prises de décision
  - ce qu'elles peuvent faire,
  - ce qu'elles ne peuvent pas faire.
- Normes de pratique
- Reconnaître ses limites/son potentiel
- Etre capable de travailler avec la famille (évaluer la dynamique familiale)
- Capacités de communiquer
- Démarche de soins
- Mettre à jour ses connaissances/techniques au niveau de la formation
- Habiletés nouvelles: savoir les mettre à jour (intra-veineuse...)
- Enseignement au pt. et à la famille et à d'autres membres de l'équipe de soins
- Approche global
- Travail d'équipe et la maîtrise du français écrit et parlé

ÉTUDIANTE

18/02/92
Années: '91

Appel téléphoniques (choix)

Question: Quelles sont les compétences requises de la part de votre milieu de travail?

- Techniques stériles: très bonne application.
- Connaissances reliées à la loi au sujet des narcotiques.
- Bons soins de la trachéotomie.
- Soins (foley cathéter)

SAVOIR ETRE:
- être capable de travailler en équipe
- être prête à aider les collègues, être sociable, avoir des idées innovatrices

- Etre capable de bien définir le "processus du nursing", et d'appliquer les étapes d'une démarche.
- Connaissances des lois au sujet d'un feu dans l'hôpital.

ÉTUDIANTE

18/02/92
1991

- Bonnes connaissances au sujet des médicaments à administrer.
- Bonnes techniques (procédures appropriées: injections).
- Etre capable de faire une tournée avec les médecins.
- Appliquer une démarche globale auprès des client-e-s âgées.
- Application d'une démarche scientifique.

"J'ai senti que mes connaissances étaient appropriées pour ce milieu".

ÉTUDIANTE

18/02/92
1991

- Connaissance de la démarche de soins infirmiers, sans modèle particulier.
- Bonne entente avec l'équipe.
- Communication appropriée et aidante auprès des client-e-s.
- Connaissances précises au sujet de l'unité et de ses problèmes de santé.
- Bonnes connaissances des normes de ma profession.
- Plan de soins pour les situations d'urgence (ex: arrêt cardiaque).
- Catégoriser si l'acte est pour moi ou bien s'il s'agit d'un acte délégué.
- Considérer la cible de mes interventions soit le-s client-s.
- Bonnes connaissances au sujet de moi-même; mes qualités et mes limites.
- Expertise et des compétences spécifiques à l'unité.

ÉTUDIANT

25/02/92

- Toutes les techniques apprises pendant le cours.
- Bon sens de responsabilités et savoir donner la priorité à certaines interventions.
- Etre capable de déléguer des tâches:

  (savoir lesquelles, quand déléguer et à qui les déléguer...)
- Développer les principes de la relation d'aide.

Rencontre: 27/02/92
Ottawa
Durée: 1 heure

La priorité: l'héthique professionnelle

- humanité
- authenticité
- confiance en soi et les autres
- tact, diplomatie, initiative
- interaction professionnelle avec client-s
- valeurs: ouverture d'esprit
  être capable de prendre des décisions

Personnalité: peut-être, il serait important d'établir des critères pour le choix des étudiants.

- esprit d'équipe
- respect du temps
- donner un rapport (rendement approprié) avec le profil des clients
- bonne documentation au dossier (notes descriptives et faire un suivi)
- démarche de soins de type "SCIENTIFIQUE" (condenser les connaissances des différents modèles)
- être capable de conscientiser les autres infirmières aux divers changements
- réfléchir avant d'intervenir

L'enseignant-e doit valoriser, rencontrer plus les besoins de la clientèle, faire confiance, établir une complicité, être humaine et personnaliser ses approches.

La Cité collégiale

Sciences infirmières

EXERCICE FAIT DANS LE BUT DE DRESSER UNE LISTE DES

COMPÉTENCES EXIGÉES
d'un-e étudiant-e inscrits-es en Sciences infirmières

A. DIPLOME: Un diplôme d'études collégiales en Sciences infirmières est indispensable à l'infirmière qui souhaite entreprendre une carrière d'infirmière.

B. COMPÉTENCES: L'étudiant-e doit disposer d'une vaste gamme de compétences dans le but d'exercer son rôle d'infimier-ère de façon efficace.

1. CONNAISSANCES OU SAVOIR

Il est indispensable qu'à la fin de ses études, l'étudiant-e possède de solides connaissances de base en théorie. Cela suppose la connaissance des domaines suivants:

- les normes exigées par la profession.
- les théories des Sciences infirmières et Science de la pratique (principes et concepts), (promotion et problèmes de santé communs et mois communs).
- la santé communautaire et les sciences connexes.
- la démarche systémique reliée à divers problèmes de santé.
- les modèles de soins infirmiers.
- les systèmes de santé et leurs organisations.
- les politiques institutionnelles.
- les croyances et les pratiques de différentes cultures en matière de santé.
- les exigences légales et éthiques.
- la connaissance des principes pédagogiques à respecter lors de l'enseignement à un bénéficiaire.
- le rôle d'un-e agent-e de changement.
- la recherche appliquée aux soins infirmiers et son évaluation.
- les concepts de leadership.
- la gestion des ressources en soins de santé.
- l'informatique et les technologies qui facilitent la pratique.
- la connaissance de soi; ses forces et ses limites.

2. HABILETÉS OU SAVOIR-FAIRE

Dans l'exercice de son rôle, l'étudiant-e fait intervenir ces habiletés:

- l'évaluation et le diagnostic de la santé individuelle et collective.

- l'identification des risques courus par la personne et les facteurs qui ont pu déclencher les problèmes de santé.
- l'art d'enseigner aux clients et à des groupes.
- la manière de reconnaître les ressources des clients, des proches significatifs et de la collectivité, de les valoriser et de les développer.
- le soutien dans les états de crise.
- l'habileté à référer aux personnes-ressources de l'équipe multi-disciplinaire.
- la facilité à travailler en équipe en tenant compte de la culture individuelle et collective.
- l'animation de groupe, y compris les réunions.
- la communication écrite et verbale.
- l'établissement des priorités de soins.
- la prise de décision en fonction de la démarche de soins utilisée.
- l'engagement individuel et collectif.
- l'implication dans le processus politique.
- le partage de ses connaissances et ses compétences.

3. ATTITUDES ET QUALITÉS PERSONNELLES OU SAVOIR-ÊTRE

Dans l'exercice de ses fonctions, l'étudiant-e doit être:

- réceptive à la formation continue.
- ouverte aux changements.
- à l'écoute d'un processus décisionnel e collaboration avec le client, les proches significatifs, la collectivité, les collègues et les autres membres de l'équipe multi-disciplinaire.
- orientée vers la promotion d'un état de bien-être et la prévention des problèmes de santé.
- encouragée à oeuvrer auprès d'individus et de groupes possédant des caractéristiques culturelles et linguistiques différentes.
- flexible et tolérante.
- autonome et prête à être responsable par rapport à son perfectionnement ou à sa formation.
- déterminée à enseigner des connaissances qui sont à jour.
- capable de juger de l'importance des données recueillies sur l'état de santé; capable d'identifier les problèmes; capable de déterminer l'échéance et l'importance des interventions; capable de reconnaître la nécessité de collaborer avec d'autres professionnels de la santé; capable de demander l'aide et les avis des collègues de travail.
- intéressée à promouvoir l'équité et la justice.
- posséder cet état de «caring» pour soi et les autres.

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCES VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

tenue le 12 mars 1992
10h à 11h30 au local BS03

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier
Denise Laporte

1. Étape no.4 du modèle choisi pour l'étude:

   spécifiez les besoins des étudiants inscrits au programme de Sciences infirmières. (questionnaire à élaborer)

   - Voir la copie du questionnaire élaboré.

2. Plan pour la prochaine réunion

   - Catégoriser les compétences professionnelles exprimées ou identifiées par les membres du comité consultatif
   - Adapter le modèle d'Oliva aux besoins actuels

3. Prochaine réunion

   Le 13 mars 1992, 9h à 10h, au local BS03

Merci,
Chantal Morin

Date: _____

Selon l'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario, un-e infirmier-ère diplômé-e devrait être compétent-e dans les domaines suivants.

Êtes-vous en accord avec chacun de ces éléments?

DIRECTIVE: encerclez votre choix.

• le développement global de la personne selon le cycle de la vie et les groupes d'âge	OUI - NON
• les normes exigées par ma profession	OUI - NON
• la démarche systémique reliée à divers problèmes de santé (ex: cueillette de données et plans de soins)	OUI - NON
• les modèles de soins infirmiers (ex: Roy, Orem...)	OUI - NON
• les politiques institutionnelles (ex: les politiques de l'hôpital général d'Ottawa)	OUI - NON
• les politiques gouvernementales	OUI - NON
• la physiologie et la psychopathologie reliées à tous les problèmes de santé	OUI - NON
• la pharmacologie (ex: les médicaments reliés aux problèmes de santé)	OUI - NON
• le vocabulaire utilisé dans le domaine de la santé (ex: les termes médicaux)	OUI - NON
• l'aspect multi-culturel (ex: les façons de comprendre les comportements de diverses cultures)	OUI - NON
• les besoins et les ressources communautaires (ex: les associations reliées à la santé mentale)	OUI - NON
• les approches alternatives (ex: le toucher thérapeutique)	OUI - NON

• la gestion des ressources physiques et humaines	OUI - NON
• les modèles de recherche en soins infirmiers (ex: la recherche-action, qualitative)	OUI - NON
• mon rôle éthique (ex: ma conduite face à l'euthanasie)	OUI - NON
• mon style d'apprentissage (ex: convergent, divergent)	OUI - NON
• la connaissance de mes forces et mes limites face à mon adaptation aux changements	OUI - NON
• mon rôle en tant qu'agent-e de changement dans la profession et la société	OUI - NON
• la connaissance des principes pédagogiques à respecter lors d'un enseignement à un bénéficiaire (ex: élaboration d'un plan)	OUI - NON
• le système de prestations de soins (ex: le système de santé de l'Ontario)	OUI - NON
• la connaissance des droits et des responsabilités des bénéficiaires	OUI - NON
• mon rôle face à l'environnement	OUI - NON
• la communication et la relation d'aide (ex: l'empathie)	OUI - NON
• les connaissances au sujet de soi-même	OUI - NON
• mon sens de responsabilités comme apprenant-e	OUI - NON
• la créativité	OUI - NON
• le jugement clinique	OUI - NON
• l'informatique	OUI - NON
• la technologie	OUI - NON

Commentaires: _____

_____

_____

Merci de votre collaboration.

Le Comité de "recherche-action".

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCES VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

tenue le 13 mars 1992
9h à 12h au local BS03

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. Compte-rendu au sujet du comité du programme d'études.

   - Discussion au sujet de la réunion du comité du programme d'études où Nora, Myrtha et Lise ont exprimé leur opinion quant aux buts poursuivis par la recherche.

   - Une invitation fut faite à nos collègues de participer au comité de recherche-action. Le comité des normes nous a aussi invitées à participer à ce comité.

2. Compétences professionnelles déjà identifiées par certains membres du comité consultatif.

   Décision: - dresser la liste (voir le procès-verbal antérieur)
   - ne pas les diviser en différents types de savoir-s.

3. Modèle Oliva pour l'élaboration et l'évaluation du curriculum.

   Les commentaires exprimés par ce comité sont;
   "il aide à nous structurer et à mieux cerner les problèmes vécu",
   "le processus est exhaustif".

   Décision: poursuivre son utilisation pour la recherche.

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCES VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

tenue le 13 mars 1992
9h à 12h au local BS03

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. Compte-rendu au sujet du comité du programme d'études.

   - Discussion au sujet de la réunion du comité du programme d'études où Nora, Myrtha et Lise ont exprimé leur opinion quant aux buts poursuivis par la recherche.

   - Une invitation fut faite à nos collègues de participer au comité de recherche-action. Le comité des normes nous a aussi invitées à participer à ce comité.

2. Compétences professionnelles déjà identifiées par certains membres du comité consultatif.

   Décision: - dresser la liste (voir le procès-verbal antérieur)
   - ne pas les diviser en différents types de savoir-s.

3. Modèle Oliva pour l'élaboration et l'évaluation du curriculum.

   Les commentaires exprimés par ce comité sont;
   "il aide à nous structurer et à mieux cerner les problèmes vécu",
   "le processus est exhaustif".

   Décision: poursuivre son utilisation pour la recherche.

4. Étape no. 6 du modèle: "spécifier les besoins de contenu".

   Nous croyons qu'il s'agit ici de voir les normes d'exercice de notre profession pour infirmières et infirmiers autorisés.

   Décision: revoir le document individuellement et discuter avec le tuteur.

5. Prochaine réunion:27 mars 1992
   10h à 12h, au local BS03

   Jusqu'au 27 mars '92, une rencontre avec le tuteur aura lieu pour discuter du questionnaire de même qu'une rencontre avec les groupes pour leur soumettre le questionnaire. Le tout sera discuté au comité et analysé.

Bonne semaine!

Chantal Morin

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCES VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

tenue le 3 avril 1992
10h30 à 12h15

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. Buts de la réunion

Chantal expose les buts de la rencontre qui sont de, (d'):

1.1 présenter les résultats du questionnaire présenté à la 1ère et 2e année. Ceux de la 3e année sont attendus d'ici quelques jours.
La compilation, nos perceptions.

1.2 Assurer un suivi au sujet des résultats: approche quantitative. (analyse statistique: moyenne et écart-type)

1.3 assurer un suivi au sujet du questionnaire.

1.4 poursuivre les étapes du modèle d'Oliva. (étape #6, #7, #8, #9)

1.5 planifier la prochaine réunion.

2. Questions à l'ordre du jour

2.1 Résultats du questionnaire

Avant de débuter, Chantal clarifie à nouveau la période de main et juin 1992. Consciente des tâches de travail à accomplir, elle demande si les gens acceptent de se rencontrer en mai et juin 1992. Toutes sont en accord avec cet idée et y voient des bénéfices pour le programme. A ce sujet, différentes réunions pourront avoir lieu en mai 1992.

Chantal présente les résultats obtenus au niveau de la 1ère et 2e année. Ceux-ci sont indiqués sous la forme de tableau. Cette compilation permet de constater que chaque groupe se trouve relativement très compétent par rapport à chaque item énuméré dans le questionnaire.

Le comité constate que divers facteurs seraient à considérer. Par exemple, le fait que ce questionnaire fut remis à la fin du cours et que le temps pour y répondre était par le fait même limité.

Certaines questions sont alors posées:
"Le vocabulaire était-il trop spécifique?"
"De quelle façon l'étudiant-e a-t-il défini le terme "compétence"?"
"Pour lui, être compétent voudrait-il dire qu'il est familier avec le concept?"
"L'exemple donné à certains items n'aurait-il pas confondu l'étudiant?"
"L'étudiant ne serait-il pas resté à un niveau théorique par exemple, en raison du fait que beaucoup de concepts théoriques ont été enseignés depuis septembre 1991?
"Des items globaux ne porteraient-ils pas à l'interprétation?"
"N'y aurait-il pas un manque de vécu de leur part?"

Décision: - réfléchir éventuellement à la notion d'amélioration du rendement des étudiants. (ex; les mesures d'évaluation et l'échelle).

- rencontrer une deuxième fois le groupe car certains ont exprimé leur intérêt à ce qu'un suivi se fasse par rapport aux résultats. Leur permettre de s'exprimer au sujet de la base de leurs réponses: les termes tels la compétence.

2.2 Suivi au sujet des résultats: approche quantitative.

Chantal présente le déroulement. Afin de s'assurer de la qualité de l'analyse, une personne du centre de recherche est choisie à l'U.Q.A.H. et s'occupera de dresser les tableaux, les profils de chacune des années et pourra comparer celles-ci entre eux pour y cerner les similitudes et les différences. La moyenne et l'écart-type sera aussi demandé.

Chantal s'occupe de payer les frais et de présenter le travail lors d'une prochaine réunion du programme d'études ou bien de le faire circuler.

2.3 Suivi au sujet du questionnaire déjà présenté à la 1e, 2e et 3e année.

But: valider à nouveau le contenu des thèmes proposées.

Chantal s'occupe de faire circuler le questionnaire modifié et comportant cette question: "Etes-vous d'accord avec les thèmes proposés dans ce questionnaire? (oui, non)

Le tout sera remis à tous les collègues de travail, sauf les membres du comité. Un délai d'une semaine sera demandé pour y répondre.

2.4 Poursuite des étapes du modèle d'Oliva (étape #6, #7, #8, #9).

Étape #6: Les besoins du contenu.

Chaque item du questionnaire est repris et nous tentons d'identifier les besoins au niveau du contenu.

2.5 Prochaine réunion

Lundi , le 06 avril 1992
Heure: 11h
Local: à déterminer
Contenu: - poursuivre l'étape 6
- étapes 7, 8 et 9

Bonne journée!
Chantal Morin

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCES VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

tenue le 6 avril 1992
11h à 12h30

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. <u>But de la réunion</u>

   Poursuivre l'étape #6: les besoins de contenu, avec l'item #12 du questionnaire.

2. <u>Prochaine réunion</u>

   Le jeudi, 16 avril 1992, de 14h à 15h.

   Le but sera de discuter des buts éducatifs de La Cité collégiale, des buts de notre programme et de considérer de quelle façon ceux-ci pourront être appliqués concrètement.

Merci et bonne journée!

La Cité collégiale

Procès-verbal

Réunion du Comité de recherche-action
Le mercredi, 22 avril 1992
10 h à 12 h

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. BUTS DE LA RÉUNION

Les buts sont de (d'):

- donner un aperçu des résultats obtenus au sujet du questionnaire remis à la 3e année d'études.
- discuter du sondage remis aux enseignantes dans le but de vérifier leur accord par rapport à chacun des éléments identifiés dans le questionnaire remis aux étudiant-es du programme.
- informer les gens au sujet des heures complétées et celles à poursuivre pour terminer le projet.
- poursuivre l'étape: «voir de quelle façon les buts éducatifs de La Cité et ceux du programme d'études pourront s'insérer au plan de cours choisi pour le travail.»

Aperçu des résultats obtenus au sujet du questionnaire remis à la 3e année d'études

Nombre d'étudiants-es; 38 personnes.
Seulement «22» questionnaires ont été reçus.
La compilation a été faite et remise à la personne ressource à l'U.Q.A.H.
Dès que les tableaux seront complétés, Chantal s'occupera de les faire circuler aux collègues du programme d'études.

- Sondage remis aux enseignantes dans le but de vérifier leur accord par rapport à chacun des éléments identifiés dans le questionnaire remis aux étudiant-es du programe.

Nous sommes étonnées de n'avoir reçu que deux réponses à ce sondage. (Les membres du comité ayant participé à l'élaboration n'ont pas participé à ce sondage).

- Que s'est-il passé?
- Serait-ce que nous n'aurions pas assuré un suivi d'une façon rigoureuse?
- Peut-être aurions-nous dû le remettre aux gens individuellement?

Proposition: « chacune s'assurera d'effectuer un suivi et de rappeler aux gens le but de cette cueillette de données. Elle pourra aussi parler de l'aspect confidentiel à respecter et des façons de répondre au sondage».

Heures complétées et celles à poursuivre pour terminer le projet.

Situation actuelle: 16 h 30.
Comme le projet n'est pas terminé, quelques réunions devront avoir lieu en mai 1992. Un rapport sera écrit par Chantal en juin 1992. Il sera remis à
Linda Assad-Butcher et circulé aux enseignants-es du programme d'études.

- Étape à poursuivre; «voir de quelle façon les buts éducatifs de La Cité et ceux du programme d'études pourront s'insérer au plan de cours choisi pour le travail».

Les réflexions s'expriment de cette façon:

«Est-ce que les buts éducatifs de La Cité collégiale et ceux du programme d'études sont respectés au niveau du plan de cours choisi et du cahier de travail?»

«Avons-nous des suggestions?»

«En tant qu'enseignante, suis-je autonome par rapport à l'enseignement à dispenser en salle de classe?»

«Jusqu'à quel point est-ce réaliste de faire des changements?»

«Crée-t-on ce besoin de changement chez l'étudiant-e?»

Buts éducatifs de La Cité collégiale; la lecture en est faite.

> De quelle façon pourrais-je faire le lien entre le contenu du plan ou du cahier de travail et ces buts éducatifs?

A ce sujet, le Comité identifie certains besoins qui surgissent.

Buts du programme d'études; la lecture en est faite.

> De quelle façon pourrais-je faire le lien entre le contenu du plan **ou** du cahier de travail et ces buts?

Selon le Comité, certains besoins surgissent quant à l'élaboration du contenu.

- besoin d'identifier des objectifs reliés au «savoir, savoir-faire, savoir-être», ou surtout au domaine cognitif et affectif.
- besoin de mettre l'accent sur la promotion de la santé et la prévention de la maladie.
- besoin d'avoir des objectifs reliés au domaine de la pratique.
- besoin de pratique comme débutant-e.
- besoin d'avoir des critères d'évaluation précis et articulés entre les années d'études.
- besoin de s'actualiser en tant qu'étudiant-e et enseignant-e: croissance personnelle.
- besoin de formation continue.

Nous considérons que ces réflexions pourront nous guider par rapport aux propositions que le Comité fera en ce qui a trait à l'élaboration du cahier de travail de l'étape III.

Nous invitons nos collègues à nous soumettre leur commentaires. Nous vous remercions à l'avance.

3. Prochaine réunion

Le 28 avril 1992, de 13 h à 15 h, au local B-S03.

Bonne semaine!

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCÈS VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

tenue le mardi, 28 avril 1992
13h30 à 15h

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. Buts de la réunion

Les buts sont de/d':

- exprimer nos commentaires par rapport à ceux exprimés par les étudiants-e-s terminant leur consolidation
- poursuivre les étapes no.9, 10 et 11:
  #9 : "Organize and implement the curriculum"
  #10: "Specify instructional goals"
  #11: "Specify instructional objectives"
- planifiez le contenu de la prochaine réunion.

2. Étape no.9: "Organize and implement the curriculum"

C'est en poursuivant cette étape, que les gens expriment leur opinion quant aux commentaires exprimés par les étudiants terminant leur consolidation et ayant été rencontrés ce matin en présence de certains membres du personnel.

Certaines réflexions se font par rapport au contenu de leurs propos.

De quelle façon puis-je, en tant qu'enseignante en salle de classe, développer le sens de l'autonomie et de l'initiative chez les étudiants?

Cette question fait suite à un commentaire exprimé par une étudiante: "L'initiative ne nous est pas enseignée en classe ... nous ne sommes pas encouragés à être autonomes en 1re, 2e et 3e année".

A la lumière de cette donnée, nous nous attardons davantage au cours choisi pour le projet soit: Sciences infirmières - théorie III

COURS: Sciences infirmières - Théorie III

DURÉE: 90 heures

TYPE D'ENSEIGNEMENT:
- équipe.
- unité-s d'enseignement, selon les modes et besoins du modèle de soins de C. Roy.

PRÉVISIONS ACTUELLES:
- deux enseignantes formeront l'équipe pour l'enseignement de ce cours à l'étape III (automne 1992).
- un groupe de 38 personnes se retrouveront en salle de classe.

Réflexions et discussions au sujet du cahier de travail.

Conçu avec beaucoup de soins, ce cahier de travail est acheté par les étudiants. Plusieurs objectifs sont élaborés, de même que les ressources et les méthodes qui sont privilégiées.

Questions: "Le comité se demande s'il n'y a pas lieu que les définitions des termes se fassent à l'aide d'un travail individuel?"

"Serait-ce possible, tout en respectant le contenu à dispenser, de jumeler certains objectifs, ou d'avoir simplement au tout début de l'enseignement une unité générale où de précieux concepts pourraient être expliqués?"

"Est-ce que certains objectifs pourraient être atteints à l'aide de divers modules d'auto-apprentissage?"

"Existeraient-ils des critères qui permettraient à l'enseignante ou à l'équipe d'identifier les gens qui pourraient bénéficier de modules d'auto-apprentissage?"

"De quelle façon pouvons-nous nous assurer que les enseignantes de l'équipe continuent d'être reconnues en tant que personne-ressource?"

Propositions actuelles

- Dans le but d'éviter les répétitions, il serait intéressant de développer une unité générale au début plutôt que de parler de "l'introduction et la démarche de soins". Son contenu pouvant être des concepts généraux qui vont s'appliquer tout au long de l'étape. (ex: la démarche de soins à être utilisée).

- Afin de donner plus de responsabilités à l'étudiant face à ses apprentissages,

il serait aussi intéressant d'identifier s'il y a lieu, des critères nous permettant de dire si l'étudiant pourra bénéficier de certains modules d'auto-apprentissage.
De plus, ces modules pourraient s'élaborer à l'aide d'études de cas, de méthodes de résolution de problèmes et de tests pour évaluer l'atteinte des objectifs d'apprentissage identifiés au tout début des modules.

- Pour respecter le rôle de l'enseignante, des heures pourraient être identifiées par celle-ci et l'étudiant, à des fins de consultation. Des modalités pourraient se préciser.

D'autres réflexions suivent ces discussions.

"Est-ce que le contenu actuel ne serait-il pas plus le reflet d'un modèle médical?"

"Ne serait-ce pas plutôt notre façon d'enseigner qui serait liée au modèle médical?"

"Ne devrait-on pas avoir des objectifs généraux et spécifiques; ceux-ci ayant un contenu particulier?"

"Est-ce que le contenu est bien lié au cours de psychopathologie par exemple, c'est-à-dire les termes identifiés dans le cadre des modes psycho-sociaux sont-ils les mêmes que lors de l'enseignement de psychopathologie?"

"Est-ce que l'étudiant est capable d'appliquer les principes?"

"Est-ce que les études de médicaments ne pourraient-elles pas être faites à l'aide d'un module particulier et ce, à la fin de l'unité par exemple?"

"Serait-ce plus utile de faire des exercices en classe à l'aide d'une étude de cas par exemple?"

"Dois-je faire les études de médicaments et les placer dans le cahier de travail pour l'étudiant? Puis-je favoriser son autonomie et son goût de chercher à connaître?"

"Alors, de quelle façon peut-on conceptualiser un futur plan de cours?"

Le but de la prochaine rencontre sera de s'attarder à cette question et de voir de quelle façon peut-on s'assurer que tous les domaines tels le cognitif et l'affectif soient identifiées comme des objectifs à atteindre.

A ce sujet, nous discutons du rôle de l'équipe.

"L'équipe pourrait-elle arriver à une concertation au sujet de sa philosophie de travail et de son style d'enseignement par exemple?"

Nous réalisons alors le besoin de se retrouver et d'échanger avec nos collègues au sujet de nos activités pédagogiques. Des rencontres où des discussions informelles auraient lieu, serait d'une grande utilité. Par le fait même, nous sommes d'accord au sujet de la nécessité de poursuivre notre formation en tant qu'enseignante. Des idées au sujet de conférenciers ont été émises à une réunion précédente.

Prochaine réunion

Lundi le 04 mai à 13h.

Merci

La Cité collégiale

Procès-verbal

Réunion du Comité de recherche-action
Le mercredi, 5 mai 1992
13 h à 15 h

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. BUTS DE LA RÉUNION

Les buts sont de (d'):

- discuter des résultats obtenus quant au questionnaire remis aux huit enseignantes.
- poursuivre l'étape choisie du modèle d'Oliva en ce qui a trait aux objectifs élaborés dans le cahier de travail.
- donner un bref rapport au sujet du contenu de certaines lectures.
- planifier la prochaine réunion.

1.1 Discussion au sujet des résultats obtenus quant au questionnaire remis aux huit enseignants-es.

Un rappel est fait quant au contenu de ce questionnaire.

« Selon l'Ordre des infirmières et infirmiers de l'Ontario, un-e infirmièr-e diplômé-e devrait être compétent-e dans les domaines suivants.»

« Etes-vous en accord avec chacun de ces éléments?»

- Quatre questionnaires ont été remis sur un total de huit. «Merci pour votre participation.»
- Nous respectons les commentaires et les suggestions pour améliorer ce questionnaire. Nous précisons qu'il sera intéressant de tenir compte de ces éléments lors de l'analyse du projet.
- En général, les gens s'entendent au sujet du contenu; certaines compétences énumérées sont jugées bien pertinentes. Par contre, certaines compétences telles les approches alternatives, la gestion et les modèles de recherche en soins infirmiers ne font pas l'unanimité chez les répondants-es. En terminant, il est utile de noter l'importance qui serait intéressante à accorder à l'aspect «caring» en soins infirmiers.

- A nouveau, merci de prendre le temps de donner votre avis et soyez assurés-es du respect de la confidentialité.

1.2 **Poursuite de l'étape choisie du modèle d'Oliva en ce qui a trait aux objectifs élaborés dans le cahier de travail.**

Discussion au sujet de la clientèle retrouvée en salle de classe.

«La pensée des étudiants est-elle plutôt concrète?»
«Cette pensée ne serait-elle pas plutôt abstraite?»

- Malgré le type de pensée, nous sommes d'accord et nous nous entendons sur l'idée d'aider la personne d'abord à se «dépasser» et favoriser un apprentissage global. (savoir-être).

- Nous prenons connaissance d'une étude faite par Wells et Zanarae (1990) portant sur l'apprentissage chez les infirmières. La recherche nous parle du style concret et de celui qui est abstrait.

Ex: «Pensée concrète»: les étudiants sont bien pratiques: le changement est souvent difficile à accepter. L'apprentissage se ferait en utilisant une méthode structurée: les idées abstraites et les théories seraient difficiles à comprendre.

Ex: «Pensée abstraite»: les étudiants se font guider par leurs émotions pour mieux agir. La qualité des expériences plutôt que la quantité est d'une grande valeur.

Ref: Wells, D., Higgs, Zanarae (1990), Journal of Nursing Education, novembre, vol. 29, no.9, p.388

Alors, pour quelle raison les étudiants-es n'arrivent pas facilement à solutionner les problèmes?.

Le milieu hospitalier ne se plaint-il pas que les gens ont quelques fois de la difficulté à prendre des décisions?

De quelle façon rejoindre tous les étudiants-es de la salle de classe tout en respectant son style aussi comme enseignant-e?

Devrions-nous avoir, comme enseignant-e, une boîte à outils ou un profil au sujet de diverses stratégies à utiliser en classe?

Est-ce aussi un besoin communément ressenti par le personnel?

- Nous trouvons que le sujet est vaste et nous nous rappelons la pensée de l'auteur «Goulet» au sujet de l'apprentissage.

- «L'action résulte de ce que l'apprenant fait plutôt que de ce qu'il subit...» (Goulet)

- On identifie facilement l'importance que l'enseignant-e se sent-e compétent-e par rapport au contenu de la matière à enseigner, d'où la nécessité d'une formation en cours d'emploi. A ce sujet, nous proposons cette idée: il serait intéressant de s'assurer que les compétences professionnelles soient présentes dans le contenu du plan de cours. Que chacune ait des objectifs spécifiques dans les trois domaines..

  (Savoir, savoir-faire, savoir-être)
  (connaissances, habiletés, attitudes).

Pour savoir si les compétences sont identifiées selon l'intérêt des gens, les trois années pourraient se rassembler pour en discuter et s'assurer de la logique interne. Par rapport à ce point, le comité des normes a déjà fait du bon travail en ce sens.

Chantal a fait l'exercice de dresser une liste des compétences (voir la copie à ce sujet). Il lui a été difficile de catégoriser ce savoir. Ne retrouverait-on donc pas alors les trois types de savoir à chaque compétence?

Mais de quelle façon pourrait-on conceptualiser le plan de cours?

A l'aide d'un autre exercice, nous discutons de la façon d'inclure le domaine affectif dans le plan de cours et celui qui est cognitif.

Nous aimerions nous assurer que les objectifs correspondent aux compétences visées. (Savoir, savoir-faire, savoir-être). En ce qui a trait au domaine cognitif, nous pensons qu'il serait important de respecter les niveaux taxonomiques (ex: analyse, synthèse)
Ref: taxonomie de Bloom.

Par contre, Lise nous parle d'un autre auteur qui a défini les objectifs pédagogiques

Ref: Mager R.F., «Comment définir les objectifs pédagogiques».

Nous sommes intéressées à lire le contenu pour la prochaine réunion, et lire au sujet des habiletés d'animation en classe. Lise fera circuler les documents pendant que Chantal fera à son tout circuler des articles au sujet de:

la culture et le curriculum;
les méthodes d'apprentissage;
les styles d'apprentissage de Kolb's;

la gestion des cas (case management);
l'action politique.

1.3 Rapport au sujet du contenu de certaines lectures

Discussions, réflexions, observations.

1.4 Planification de la prochaine réunion

Date: Mardi, le 12 mai, de 13 h à 15 h si possible. Le but de la rencontre sera de revoir l'exercice du plan de cours et de réfléchir globalement aux conséquences.

Bonne semaine!

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCES VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

tenue le 12 mai 1992
10h à 12h

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. Le modèle d'Oliva au sujet de l'élaboration de programme ou de curriculum.

Un retour est fait en ce qui a trait aux étapes déjà élaborées et ce qui devra être fait au cours des prochaines semaines.

Le modèle choisi pour le projet ne semble pas distinguer l'élaboration des objectifs généraux de ceux qui sont spécifiques. A l'aide d'un exemple, nous faisons l'exercice d'élaborer les objectifs généraux et spécifiques de l'unité portant sur le mode de l'interdépendance. Certains auteurs ont été considérés pour cette courte application.

D'HAINAUT, Louis. Des fins aux objectifs de l'éducation. Bruxelles: Éditions Lador, 1977.

NADEAU, Marc-André. L'évaluation des programmes d'études: théorie et pratique. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1981.

OLIVA, Peter F. Developing the Curriculum. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company, 1988.

TABA, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New York: Harcout, Brace and World, 1962.

TYLER, R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

Les objectifs poursuivis par l'unité: le mode de l'interdépendance.

Les **objectifs généraux** visent à permettre à l'étudiant-e de:

A. Se familiariser avec le mode de l'interdépendance dans le cadre de l'utilisation de la démarche de C. Roy. (inventaire et plan de soins).

B. Comprendre les principes philosophiques, psychologiques et sociaux qui sous-tendent le mode de l'interdépendance.

C. Utiliser une démarche systématique lors de l'application du modèle de soins de C. Roy par rapport au mode de l'interdépendance.

D. Connaître les neuroleptiques favorisant l'adaptation du client violent ou en retrait.

PLAN COGNITIF

La démarche de soins de C. Roy

(adaptation du modèle de C. Roy)

Mode: Interdépendance

L'inventaire

CLIENTELE	PROBLEMES D'ADAPTATION	COMPORTEMENTS	EFFICACES INEFFICACES	STIMULI(focal, contextuel, résiduel)
- l'enfant hospitalisé	L'anxiété de séparation	1. Expliquer le sens des termes utilisés par la démarche de soins de C. Roy. (proches significatifs et système de soutien).	4. Distinguer les comportements jugés adaptés de ceux inefficaces.	5. Décrire les stimuli les plus communément liés à chaque problème d'adaptation.
- l'adulte hospitalisé		2. Identifier les proches significatifs et le système de soutien de la clientèle choisie.		6. Classer le stimulus focal, les contextuels et les résiduels.
- le client manipulateur	La solitude	3. Préciser les comportements contributifs et réceptifs présentés par la clientèle vis à vis les proches et le système de soutien.		
- le client violent	Un mauvais contrôle de l'agressivité			
- le client en retrait	Un excès de contrôle de l'agressivité.			

PLAN DE SOINS — Mode: Interdépendance

Problèmes d'adaptation	Objectifs à court et à long terme avec un échéancier	Interventions	Évaluation
- Anxiété de séparation chez l'enfant hospitalisé et chez l'adulte. - Solitude chez le client manipulateur. - Mauvais contrôle de l'agressivité chez le client violent. - Excès de contrôle chez le client en retrait.	1. Formuler précisément un ou des objectifs de soins à court et à long terme, centrés sur la personne et suivant un échéancier. 2. Établir l'ordre des priorités des objectifs. 3. Justifier les choix. 4. Expliquer l'interrelation entre ou les objectifs de soins et le problème d'adaptation formulé.	5. Sélectionner les interventions prioritaires par rapport à chaque objectif identifié. 6. Expliquer leurs conséquences sur les problèmes d'adaptation des clients. 7. Expliquer le maniement des stimuli pour favoriser l'adaptation de la clientèle. 8. Expliquer le choix des médicaments pouvant être administrés pour favoriser l'adaptation. 9. Nommer les différentes catégories de neuroleptiques. 10. A chaque catégorie, identifier l'effet thérapeutique. 11. Clarifier les effets secondaires les plus observables. 12. Choisir les interventions appropriées en présence des effets secondaires. N.B. Il serait possible d'indiquer les différents ouvrages de référence.	13. Rapporter les observations pour voir dans quelle mesure les objectifs ont été atteints.

PLAN AFFECTIF

1. Respecter les directives juridiques et éthiques.
2. Etre empathique par rapport aux comportements présentes par la clientèle.
3. Valoriser le développement de son sens d'observations.
4. Adopter une attitude créative dans le choix de ses interventions.
5. Assumer la responsabilité de faire participer la clientèle à son plan de soins.

Autre suggestion; inclure les trois domaines d'objectifs dans une colonne spécifique.

Par contre, avant d'élaborer les objectifs d'apprentissage, il serait utile de bien connaître la clientèle; identifier les besoins spécifiques d'apprentissage et adapter les niveaux taxonomiques selon l'apprentissage souhaité. (ex: application en 2e année ou analyse?)

Serait-ce alors approprié de dresser une liste de compétences attendues à la fin de la première année, de la deuxième année et aussi de la troisième année?

Quels seraient nos critères?

Il serait alors intéressant de réfléchir à diverses modalités dans le but d'utiliser de façon optimale les ressources humaines et par le fait même, chercher diverses stratégies expérientielles pour favoriser l'apprentissage chez les étudiants de notre programme et plus précisément ceux de l'étape III.

Mais qu'est-ce que l'on entend par l'idée de travailler en équipe? Quels sont nos besoins en tant qu'enseignantes?

- "J'ai besoin de partager mes idées"
- "J'ai besoin de partager mes connaissances".
- "J'ai besoin du soutien de mes collègues".
- "J'ai besoin d'accepter mes ressources et mes limites".
- "J'ai besoin de respecter les ressources et les limites de mes collègues".

Ces besoins exprimés, nous nous demandons s'il n'y aurait pas lieu d'ajuster les objectifs d'apprentissage en cours de route?

Résumé:

La situation souhaitée

- reconnaître le potentiel des étudiants (ressources et limites), (styles d'apprentissage)
- respecter leurs besoins d'apprentissage
- tenir compte de leur feedback sur une base continue
- demander régulièrement leurs suggestions
- utiliser leurs recommandations
- assurer un suivi
- considérer son style d'enseignement

Le but serait d'aider à la prise en charge et à l'engagement autant de l'étudiant que de l'enseignant-e.

Mais comment transmettre des connaissances, des habiletés et des attitudes sans, qu'en tant qu'enseignant-e, nous poursuivions notre démarche personnelle et professionnelle?

Y aurait-il un danger de transmettre ses attitudes? Est-ce une tendance naturelle? L'essentiel ne serait-il pas alors d'en être conscient-e?

De plus, est-ce que les compétences morales sont du domaine des compétences d'ordre "affectif ou savoir-être"? (voir l'article du Nursing-Québec de ce mois)

Ceci complète pour le moment l'étape 11: "specify instructional objectives".

Quant à l'étape 12, elle se lit ainsi: "select instructional strategies".

Nous discutons au sujet des modalités en salle de classe qui favoriseraient l'autonomie, la flexibilité et le développement des capacités d'analyse et ce, dans le but d'atteindre les objectifs poursuivis par le cours.

Ex: Module auto-géré (film, enseignement assisté par l'ordinateur, "A.P.O.", documents ...). Le thème pouvant être la démarche de soins qui permettrait de faire une synthèse. Le rôle de l'enseignant-e devra se préciser;

- guide, personne-ressource
- capable de saisir les difficultés des étudiants et agir en conséquence
- continuer à se motiver et à motiver son groupe.

Ex.: Avoir une liste d'outils à remettre aux étudiants pour qu'ils puissent, d'eux-mêmes, approfondir leurs connaissances. (film, cassette ...)

Ex.: Élaborer une banque de stratégies à être utilisées en salle de classe (techniques d'animation) par les enseignant-e-s.

A ce sujet, le comité pourra dresser une brève liste des stratégies d'enseignement. Ce travail pourra se retrouver à la fin de ce procès-verbal.

Nous partagerons ce court travail avec nos collègues.

Autres sujets:

- Pourquoi ne pas s'assurer de diversifier les stratégies et de respecter l'individualité de l'enseignant-e?
- Pourquoi ne pas expliquer au groupe les changements de stratégies qui sont utilisées en classe et ce, pour les sécuriser?
- Pourquoi ne pas aussi préciser les buts poursuivis par l'utilisation de ces diverses stratégies?
- Pourquoi ne pas mettre l'emphase aussi sur la développement de la personne en classe (prises de conscience) et tenir compte du processus d'apprentissage?

Nous reconnaissons le stress encouru par l'utilisation des nouvelles stratégies en classe. Ce pourquoi, le soutien de nos collègues est important, l'idée de se faire connaître comme personne-ressource, prendre des risques et accepter de vivre une approche expérientielle en tant qu'enseignante. Peut-être pourrions-nous avoir, durant la période de main à juin 1993, des sessions ou des ateliers où l'on pourrait expérimenter de nouvelles stratégies d'enseignement? Nous pourrions faire la demande à "Appui et développement" de La Cité collégiale par exemple.

Chantal s'occupe de compiler les diverses stratégies d'enseignement et de rencontrer la bibliothécaire au sujet de ces thèmes d'en le but de lire davantage à ce sujet.

En terminant, les tableaux faits, suite au questionnaire remis au groupe de la 1re, 2e et 3e année, sont discutés. (voir à la fin du procès-verbal)

Livre: "Teaching Nursing" (1990)

Bonne semaine!

Prochaine réunion: mardi, le 19 mai 1992 à 9h30.

LA CITÉ COLLÉGIALE

PROCÈS VERBAL

Réunion du Comité de recherche-action

tenue le mardi, 19 mai 1992
09h30 à 12h au BS-29

Présences: Chantal Morin (secrétaire)
Lise Boulet-Groulx
Myrtha Lapierre-Peters
Nora Olivier

1. Liste des activités d'apprentissage

Un retour est fait en ce qui a trait au contenu de la dernière réunion. Chantal nous informe que Nora lui a remis une liste diversifiée de stratégies d'enseignement qu'elle a compilées et placées en annexe dans le dernier procès-verbal de la réunion.

Lise remet aujourd'hui un recueil d'activités qui pourraient nous être utiles pour notre enseignement. Dans le but de sensibiliser nos collègues, nous demanderons leur avis à la prochaine réunion du programme d'études.

> "Ce recueil d'activités peut-il être laissé au secrétariat, dans un cartable assigné pour fin de consultation?"

2. Système d'apprentissage géré par et avec l'étudiant

Chantal expose le contenu des lectures faites à ce sujet.

But d'un tel système: rendre l'étudiant responsable de ses apprentissages

: permettre à l'étudiant de prendre des décisions et les justifier

: collaborer avec l'enseignant-e

Unité d'enseignement:
- énoncé de l'objectif visé
- présentation de l'enseignement
- exercices et le corrigé
- consultation des livres, des articles

"Rythme d'apprentissage respecté"
- temps
- évaluation

ex: doit réussir le test avant d'aller à une autre unité. (ordre complexe)

Rôle d'enseignant-e: oriente
motive
transmet des connaissances
vérifie les acquis
dirige les discussions
communique ...

Pour les étudiants ayant un rythme plus rapide; "unités d'enrichissement".

A la lumière de ces informations, on se demande qu'est-ce qui motive le choix du modèle de C. Roy pour orienter tout le programme d'études?

Doit-il être la ligne directrice des plans de cours, des cahiers de travail et des mesures de l'apprentissage?

Semble-t-on alors perdre de vue les compétences à acquérir lorsque l'on s'inspire du modèle?

Nous faisons l'exercice suivant:

"A quoi servirait un modèle de soins?"

"Ce serait une façon de concevoir les besoins de santé des individus et de la collectivité, de même que des problèmes de santé."

"Un guide pour nous aider à intervenir auprès des gens et de la collectivité."

"Nous permet d'avoir un langage commun pour mieux nous comprendre à l'intérieur des trois années."

"N'aurait-il pas le même rôle qu'un modèle d'enseignement?"

Suite à ces réflexions, ces questions surgissent:

"Considère-t-on l'étudiant et ses besoins lorsque nous utilisons ce modèle de soins?"

"Ne laisse-t-on pas tomber les compétences essentielles et leur développement?"

Nous nous engageons donc à discuter de ces réflexions avec d'autres collègues de travail et voir si nous nous entendons sur certaines définitions. (ex. étude de cas, enseignement programmé...)

Chantal nous informe au sujet de la démarche entreprise auprès d'une bibliothécaire pour recevoir des informations au sujet des stratégies d'enseignement en soins infirmiers. Elle s'occupera de faire un suivi à ce sujet.

Nora nous mentionne à nouveau le livre à lire: "Teaching Nursing". De plus, elle dit qu'elle contactera des enseignantes au C.E.G.E.P. de l'Outaouais pour avoir de l'information au sujet des stratégies d'enseignement. Certaines personnes auraient une "Maîtrise en enseignement des soins infirmiers ou un diplôme universitaire de 2e cycle".

Nous poursuivons la prochaine étape; #13 " ..... évaluation"

On discute du but poursuivi par une auto-évaluation (formative ou sommative?)
Situation actuelle au niveau du plan de cours:

Trois tests partiels: type objectif
Un examen final: type objectif (toutes les unités)

Rapidement, nous revoyons le contenu d'un test partiel. Nous observons que la majorité des questions posées semblent évaluer les connaissances des étudiants.

Situation souhaitée:

a) Questions: type objectif
Élaborer des questions: les classer selon une démarche ou une synthèse. (collecte de données, ...)

Existerait-il des proportions à respecter? Existerait-il des critères?

(ex: questions à élaborer: méthodes de résolution de problèmes)

S'assurer d'avoir fait plus d'intégration en salle de classe (réflexions, analyse)

b) Auto-évaluation

Serait-ce possible d'avoir une auto-évaluation par rapport à l'implication de l'étudiant en classe et sa présence au cours? Il serait intéressant d'établir des critères, en tant qu'enseignant-e.

Le contenu: savoir, savoir-faire, savoir-être et justifier ses notes.

Pourrait être élaboré par l'enseignant-e ou en équipe.

% de la note finale.

c) Questions: type subjectif

Test avec des questions à courte réponse. Y a-t-il des proportions à respecter?

Question: clarté et précision; créativité, responsabilité.

"Voudrait-on vérifier la bonne réponse ou la faculté de raisonnement?"

d) Travaux: critères précis

ex: études de cas ou autres

L'enseignant-e pourra avoir une feuille de route: points forts et ceux à améliorer.

En terminant, nous aimerions investiguer davantage au sujet de l'évaluation formative.

Nous reconnaissons les propositions émises jusqu'à maintenant et les réflexions qui ont suivi.

A ce sujet, nous considérons notre besoin de formation. Nous relatons même quelques expériences lorsque nous étions à nos premières années dans l'enseignement.

En tant que "nouvelle enseignante", nous avons toutes ressenti ce besoin de formation et de soutien. (Information, but des divers comités, rôle de l'enseignante dans un collège communautaire, la philosophie du programme ...). Il serait intéressant d'assurer un suivi en présentant à tout nouvel employé un programme d'orientation au milieu de travail (politiques et procédures).

De plus, il serait fort utile au milieu, qu'un comité se forme pour que tous les enseignants aient la chance d'échanger au sujet de ce qu'ils vivent en classe, leurs idées et tous les moyens à utiliser pour faciliter le travail.

Nous nous attardons maintenant à identifier les retombées actuelles et futures par rapport aux réflexions et propositions faites tout au long du projet.

Retombées positives:

- Augmenter la motivation de l'étudiant et de l'enseignant-e.
- Impliquer l'étudiant par rapport aux objectifs d'apprentissage à atteindre.
- Reconnaître les intérêts, les objectifs qui sont significatifs (besoins d'apprentissage).
- Partir des besoins des étudiants tout en considérant les buts et les objectifs à atteindre tout au long du programme d'études.
- Etre conscient-e de certaines limites: le temps et l'énergie.
- Coût limité.
- Approches différentes d'un-e enseignant-e à l'autre. (autonomie, respect)
- Flexibilité pour soi et l'étudiant-e.
- Valorisation de soi et des autres.

- Meilleure utilisation du temps de planification (mieux utiliser les ressources et préparer son enseignement).
- Augmenter la concertation et la consultation.
- Permettre aux gens de développer un plan pour apporter certaines modifications d'une façon globale.
- Avoir une ouverture d'esprit.
- Mettre en pratique ce que l'on enseigne.
- Avoir du plaisir à enseigner et à travailler en équipe.

Les limites:

- Question de temps et de notre niveau d'énergie.
- Remises en questions surviendront.
- Sécurité risquera d'être touchée.
- Périodes d'essais et d'erreurs seront à vivre et à observer.

Bonne discussion et réflexion.

3. Prochaine réunion

Elle sera à déterminer! Surprise!!

Bonne semaine!
Chantal

COMPILATION DE DIVERSES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Ce bref travail vise à communiquer certaines informations quant aux diverses méthodes ou stratégies d'enseignement pouvant être utilisées dans le cadre d'un cours théorique par exemple. Il est le résultat de certaines lectures faites sur le sujet et de certaines discussions.

1. LISTE DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT.

1.1 L'étude de cas: la méthode de l'incident
la méthode de cas réel

1.2 La discussion de groupe
- Le remue-méninges ou brainstorming
- La discussion en sous-groupes
- Le colloque
- Le comité
- Le débat
- Le groupe de spécialistes
- Le séminaire
- Le symposium
- L'équipe à l'écoute
- L'équipe d'intervention
- L'atelier

1.3 La démonstration / application
1.4 La découverte
1.5 La formation sur le terrain
1.6 Le jeu
1.7 L'exposé de groupe
1.8 L'exposé individuel.
1.9 L'entrevue
1.10 L'exposé (cours magistral)
1.11 L'exercice pratique
1.12 L'enseignement programmé
1.13 Les questions et réponses
1.14 Le questionnaire, l'interrogation, le test
1.15 La lecture
1.16 Le jeu de rôle
1.17 L'auto-apprentissage
1.18 L'enseignement dirigé (instructeur)
1.19 L'enseignement dirigé (participant)
1.20 La simulation

2. DÉFINITION ET APPLICATION DE DIVERSES STRATÉGIES

2.1 L'étude de cas

L'étude de cas est un compte rendu détaillé d'un événement ou d'une situation soumise aux étudiants pour qu'ils en fassent l'analyse et pour qu'ils recommandent un plan d'action.

La méthode de l'incident: on présente un cas incomplet. Certaines données sont fournies à la demande des étudiants à mesure qu'ils travaillent à l'étude de cas.

La méthode du cas réel: on présente plutôt une situation réelle et pour laquelle, une solution est recherchée.

L'étude de cas s'adresse donc à un groupe et elle fait appel à sa participation. Le groupe s'entend pour lire, analyser et discuter avant de terminer par un accord touchant les solutions à mettre en oeuvre.

Les buts poursuivis par cette stratégie sont de/d':

- développer ou améliorer les habiletés à la communication, au travail en équipe et aux relations interpersonnelles
- vérifier la compréhension et l'application des concepts théoriques
- améliorer diverses connaissances et habiletés
- appliquer les étapes d'un processus ou d'une démarche
- développer l'aptitude à analyser, à évaluer, à solutionner des problèmes et à prendre des décisions.

La préparation d'une étude de cas:

- Définir le principe, le processus et la solution que l'on veut mettre en évidence et faire appliquer par le groupe
- Sélectionner le cas ou la situation
- Recueillir l'information basée sur la réalité
- Rédiger le cas en:
  - énonçant l'objectif poursuivi
  - rédigeant un texte
  - écrivant les directives à l'enseignant-e et au groupe
  - préparant la solution
  - revoyant le cas avec des collègues de travail

2.2 L'enseignement programmé.

C'est un système d'auto-apprentissage dont le contenu a été préparé avec soin de sorte que l'étudiant passe à travers la matière, s'administre des test et reçoive une rétroaction immédiate tout en procédant à son rythme d'apprentissage.

2.3 L'auto-apprentissage.

Le contenu de la matière est appris par l'étudiant. Lorsqu'il s'agit d'un auto-apprentissage assisté, les étudiants apprennent d'abord par eux-mêmes la matière, mais dans une salle de classe. Une personne-ressource, soit l'enseignant-e, serait à la disposition du groupe à tout moment pour répondre aux questions, préciser l'exercice ou le reprendre avec le groupe.

2.4 L'enseignement dirigé (instructeur).

Cet enseignement est une méthode où un-e enseignant-e travaille avec un seul étudiant, soit à l'extérieur ou durant la classe pendant que les autres étudiants travaillent à autre chose.

2.5 L'enseignement dirigé (participant).

Cet enseignement est celui qui est donné entre les étudiants; ceux ayant atteints plus de connaissances par exemple, enseignent à d'autres étudiants.

REF: Université du Québec à Hull.